



# Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Geschichts- und  
Kunstwissenschaften

Heister, Andrea:

Bildnerisches Arbeiten mit brasilianischen Kindern aus  
sozialen Spannungsverhältnissen

Ein Beitrag zu einer interkulturellen Kunstpädagogik

**Magisterarbeit, 2007**

Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften  
Department Kunstwissenschaften

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.2010>

# Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Interkulturelle Kunstpädagogik</b>	<b>7</b>
1.1	Theoretische Begründungsversuche . . . . .	7
1.1.1	Kunstpädagogik und ästhetische Bildung . . . . .	7
1.1.2	Identität als Prozess . . . . .	8
1.1.3	Interkulturalität als Konzept . . . . .	11
1.1.4	Interkulturelles kunstpädagogisches Arbeiten . . . . .	14
1.2	Die Projektidee im Feld der Sozialen Arbeit . . . . .	16
1.3	Die kompensatorische Funktion bildnerischen Arbeitens . . . . .	17
1.3.1	Potenziale ästhetischer Bildung . . . . .	17
1.3.2	Abgrenzung zur Kunsttherapie . . . . .	19
1.4	Erwartungen an das Projekt . . . . .	22
<b>2</b>	<b>Wirtschaftliche und soziale Verhältnisse Brasiliens</b>	<b>24</b>
2.1	Demographische und historische Information . . . . .	24
2.2	Einflussfaktor Globalisierung . . . . .	27
2.3	Familiäre Situationen . . . . .	28
2.4	Die Einrichtung „Creche Bom Samaritano“ . . . . .	32
<b>3</b>	<b>Das Projekt</b>	<b>34</b>
3.1	Das Verhalten der Kinder . . . . .	35
3.2	Methode der Bildbetrachtung . . . . .	38
3.3	Entwicklungsphasen und Beispiele von Kinderbildern . . . . .	41
3.3.1	Die Kritzelphase . . . . .	42
3.3.2	Die Schemaphase . . . . .	47
3.3.3	Figürliche Motive . . . . .	49
3.3.4	Geschlechtsspezifische Motive . . . . .	54
3.3.5	Das bildnerische Gestalten der Acht- bis Zwölfjährigen . . . . .	56
<b>4</b>	<b>Reflexionen zum Projekt</b>	<b>63</b>
4.1	Resultate der bildnerischen Arbeit . . . . .	64
4.2	Interkulturelle Zusammenarbeit . . . . .	66
4.3	Perspektiven zur Weiterarbeit . . . . .	69

<b>5</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>72</b>
<b>6</b>	<b>Abbildungen</b>	<b>78</b>

## 0 Einleitung

Die Idee zu vorliegender Arbeit entstand aus der persönlichen Motivation, in einem uns fremden Teil der Welt bildnerisches Arbeiten zu ermöglichen, in dem Armut und Lebensimprovisation Alltag sind. Das Projekt fand in einer Kindertagesstätte in Brasilien statt mit dem Ziel, Kindern aus armen Verhältnissen die Gelegenheit zu freiem bildnerischen Arbeiten zu bieten, die sie regelmäßig nutzen konnten. Im Verlauf des Aufenthalts wurde mir nicht nur die Wichtigkeit und das kindliche Bedürfnis nach künstlerisch-spielerischen Ausdruck bewußt, sondern ebenso der Wert einer guten Erziehung und eines funktionierenden Bildungssystems, das allen Kindern das Recht auf eine Mindestausbildung und eine unbeschwerte Kindheit zugesteht, um die Entwicklung einer individuellen und gesunden Persönlichkeit zu ermöglichen.

Das erkenntnistheoretische Leitziel ist die sozialkompensatorische Funktion bildnerischen Arbeitens, d.h. die Möglichkeit, durch kreative Tätigkeit soziale Spannungsverhältnisse auszugleichen. Die Arbeit ist ein Beitrag zu einer interkulturellen Kunstpädagogik und diskutiert einerseits die theoretischen Konzepte von Interkulturalität, Kunstpädagogik und ästhetischer Bildung und andererseits die praktische Umsetzung eines solchen Projektes, seine Rahmenbedingungen, Durchführung und Ergebnisse.

**Fragestellung und Zielsetzung** Die Untersuchung wird von der Frage begleitet, ob und inwieweit soziale Spannungsverhältnisse durch bildnerisches Arbeiten kompensiert werden können. Da das Projekt mit Kindern einer anderen Kultur und Gesellschaftsschicht durchgeführt wurde, stellt sich die Frage danach, was unter interkulturellem, kunstpädagogischem Arbeiten zu verstehen ist, welche Qualitäten es besitzt und welche Möglichkeiten es eröffnet.

Die Ziele hinsichtlich des bildnerischen Gestaltens sind deshalb folgende: Es sollten feste Gruppen gebildet werden, um eine ruhige Arbeitsatmosphäre herzustellen, weiter sollten die Kinder mit verschiedenem Material frei malen und zeichnen dürfen. Daneben sollte eine soziale Kommunikation zwischen den Kindern angeregt werden, die sowohl verbal als auch bildnerisch stattfinden konnte. In diesem Rahmen sollten die Kinder im bildnerischen Ausdruck eine intensive Auseinandersetzung mit sich und den Anderen erleben und dessen kompensatorisches Potential nutzen.

Hinsichtlich der Aspekte interkulturellen Arbeitens wird sowohl ein Blick auf die Rahmenbedingungen geworfen als auch auf die kulturellen Prägungen die sich in den Bildern

zeigen. Ob und welche Folgerungen aus dem Projekt gezogen werden können wird am Ende der Arbeit aufgezeigt.

**Gliederung der Arbeit** Das erste Kapitel geht auf einige Theorien zur Interkulturalität und ästhetischen Bildung ein. Zur Klärung des Begriffes der interkulturellen Kunstpädagogik ist die Charakterisierung des bildnerischen Arbeitens notwendig. Das ästhetische Erleben erweist sich als dessen wesentliches Merkmal und ist in dem Konzept der ästhetischen Bildung zentraler Hauptgedanke. Weiteres Merkmal ist die identitätsstiftende Funktion der kreativen Tätigkeit, die sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirkt und dadurch zu der Frage nach kultureller Identifikation führt. Nach der Darstellung der Verzahnung von bildnerischem Gestalten, identitätsstiftenden Prozessen und kultureller Prägung, geht es um die Bedeutung der sozialkompensatorischen Funktionen.

Das erste Kapitel ist somit kein bloßer theoretischer Überbau zu einem praktischen Projekt, sondern gibt dem Leser eine Orientierung im Bereich des interkulturellen Arbeitens und der Begrifflichkeiten bildnerischer Tätigkeit, die zum Verständnis des Projektes notwendig ist.

Das zweite Kapitel wendet sich den wirtschaftlichen Verhältnissen Brasiliens zu und spricht die historische Entwicklung des Bundesstaates Rio Grando do Sul an, die von der deutschen Auswanderungswelle im 19. Jahrhundert mitbestimmt wurde. Die Beschreibung der familiären Situationen und Umweltbedingungen der Kinder gewährt einen Einblick in deren Lebenswirklichkeit. Dabei werden statistische Daten ebenso wie konkrete Beispiele herangezogen. Dieses Kapitel dient dazu dem Leser die brasilianische Lebensweise näher zu bringen und die sozialen Unterschiede zum deutschen Lebensalltag aufzuzeigen.

Thema des dritten Kapitels ist die Betrachtung der entstandenen Kinderbilder und des Malverhaltens. Der theoretische Teil erklärt die Methode der Bildbetrachtung und gibt einen Abriss über die entwicklungspsychologisch bedingten Malphasen. Darauf folgt jeweils die Besprechung mehrerer Bilder. Hierbei wird diskutiert, ob und wie sich kulturelle Unterschiede in der bildnerischen Produktion bemerkbar machen. Neben der Bildbetrachtung ist das Verhalten der Kinder während der Sitzungen Bestandteil der Analyse, da dieses Aufschluss über die Wirkung bildnerischen Arbeitens gibt.

Das vierte Kapitel reflektiert das Projekt und zieht Bilanz bezüglich des Erwartungshorizonts, der im ersten Kapitel formuliert wurde. Es stellt sich die Frage nach der erwarteten sozialkompensatorischen Wirkung bildnerischen Arbeitens. Außerdem wird das

Thema des „Fremden“ und des „Anderen“ und seine Stellung im Prozess des bildnerischen Arbeitens aufgegriffen.

Abschließend werden Anregungen gegeben, in welche Richtung eine Weiterarbeit vorstellbar und wünschenswert wäre. Da das Schlagwort Interkulturalität in den letzten Jahren von allen Disziplinen aufgegriffen wurde, konzentrieren sich hier die Anregungen auf die kunstpädagogische Tätigkeit und weisen auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit diesem Thema hin. Dies beinhaltet für die Kunstpädagogik die Möglichkeit, sich neu zu verorten und Erkenntnisse für praktisches Arbeiten zu gewinnen.

# 1 Interkulturelle Kunstpädagogik

## 1.1 Theoretische Begründungsversuche

Der Bereich der interkulturellen Kunstpädagogik entfaltet sich zwischen den Begriffen der Kunstpädagogik, der ästhetischen Bildung, der Identität und der Interkulturalität. Da alle genannten Begriffe im Zuge der interdisziplinären Forschung einer Klärung bedürfen, muss auf die Bedeutung der Begriffe in der vorliegenden Untersuchung eingegangen werden.

### 1.1.1 Kunstpädagogik und ästhetische Bildung

Kunstpädagogik bewegt sich zwischen Kunst und Pädagogik so, dass ein „neues Drittes entsteht, das in seiner Qualität sonst nicht entstehen könnte.“<sup>1</sup> Die spezifisch kunstpädagogische Kompetenz zeichnet sich durch den eigenen, bewußten Erwerb pädagogischer und künstlerisch-ästhetischer Fähigkeiten aus, die es dem Kunstpädagogen möglich macht, die Vermittlungssituation so zu gestalten, dass der künstlerische Prozess und die daraus entstehenden Produkte die individuelle Entwicklung der beteiligten Menschen fördern. Dem Gegenüber sind bildnerische Techniken, formale Gestaltungsabsichten und kunstgeschichtliches Wissen vermittelbar. Damit entzieht sich die Vermittlung von Kunst und Kunsterfahrung einer rationalen Verstehensabsicht.<sup>2</sup> Das Spezifische von Kunst ist nicht vermittelbar, sondern wird im kreativen Arbeiten selbst erfahren.<sup>3</sup> Dadurch können sinnlich-ästhetische Erfahrungen gemacht werden, die für das Kunstverständnis erkenntnisbringend sind. Die Erfahrungen die in der praktischen Arbeiten erworben werden, führen nicht nur zu rationalen Erkenntnissen über das, was Kunst sein und bedeuten kann, sondern auch zu individuellen Erfahrungen von Sinnlichkeit. Diese wiederum beeinflussen das Wahrnehmen, Handeln und Denken.<sup>4</sup> Bildnerisches Arbeiten fördert die Sinnlichkeit und ist Bestandteil der ästhetischen Bildung<sup>5</sup>, die in Deutschland in bildungspolitischen Diskussionen oft nur angesprochen werden.

Kirchner u.a. verorten ästhetische Bildung, im Gegensatz zum rationalen Denken,

---

<sup>1</sup>Ganzert u.a.: *Zur Bildungsrelevanz kunstpädagogischer Arbeit.*, in: Ganzert/Latz/May/Schacht: Die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit, Frankfurt a.M. 1996, 152.

<sup>2</sup>Vgl. Sontag: *Gegen Interpretation*, in: Peez: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002, 18.

<sup>3</sup>Vgl. Peez: *Einführung in die Kunstpädagogik*, Stuttgart 2002, 18.

<sup>4</sup>Vgl. Kirchner/Otto: *Praxis und Konzept des Kunstunterrichts*, in: Peez: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002, 19.

<sup>5</sup>Die Begriffsverwirrung die mit dem inflationären Gebrauch von Bezeichnungen wie ästhetische Bildung, ästhetische Erziehung, musisch-ästhetische Erziehung, musisch-kulturelle Erziehung, ästhetisch-ästhetische Erziehung, jeweils in verschiedenen Groß- und Kleinschreibvarianten einhergegangen ist, versucht Aissen-Crewett in ihrem Buch „Ästhetisch-ästhetische Erziehung“ dazulegen. In diesem Kapitel ist bedeutet ästhetische Erziehung, die Erziehung zu einer sinnlich verfeinerten Wahrnehmung.

in der Wahrnehmungsintensität, im Imaginationsvermögen und in der Kreativität des Denkens, welche auf dem leibsinlichen, gestalthaften Zugang zur Welt beruhen, der von Genussfähigkeit und Reflexionsvermögen geprägt ist.<sup>6</sup> Die Arbeit mit Malmaterial bleibt keine rein sinnliche Erfahrung, sondern ist eng mit dem emotionalen und geistigen Erleben verbunden. Das Tun verfeinert die Wahrnehmungsfähigkeit und ermöglicht neue Begegnungen mit alltagsästhetischen Phänomenen.<sup>7</sup> Das Ziel ist es, die Wahrnehmung zu schärfen und die Genussfähigkeit zu steigern. Die starke Gebundenheit des geistigen und emotionalen Erlebens an das sinnliche Erleben formulieren Kirchner u.a. wie folgt: „Die ästhetische Erfahrung in Produktionsprozessen zeigt sich häufig in Selbstvergessenheit, Versunkenheit und lustvollem Tun. [...] Der Gestaltungsprozess darf dabei nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren verstanden werden, sondern als Tätigkeit, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt.[...] Das gestalterische Tun kann damit ein Prozess sein, der von Intensität und Flexibilität, Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität sowie von fantasievoller Vorstellungsbildung gekennzeichnet ist.[...] Dieses gedankliche Befasstsein, das mit der sinnlich basierten, d.h. visuellen, taktilen, und körperlich zum Teil durchaus anstrengenden Produktion verwoben ist, kennzeichnet ästhetische Prozesse. Dazu gehört auch die Erfahrung, dass ästhetisches Gestalten unvorhergesehene Wendungen nehmen kann und dass es sowohl lähmende Blockaden wie überraschendes, beglückendes Gelingen gibt.“<sup>8</sup>

### 1.1.2 Identität als Prozess

Die wechselseitige Beeinflussung von sinnlichem, emotionalem und geistigem Erleben sind Prozesse, die den Aufbau der Identität einer Person fördern. Wesentlich besitzt bildnerisches Arbeiten identitätsstiftende Eigenschaften, da die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst zugleich Konzentration auf innere Vorstellungen und Ausdruck unwirklicher Bilder ist.

Da die Frage nach der Identität einer Person eine genuin philosophische ist, kann hier nur der Teil diskutiert werden, der thematisch mit bildnerischem Arbeiten verbunden ist.<sup>9</sup> Das überzeugendste Identitätsmodell ist das interaktionistische Identitätsmodell wie

<sup>6</sup>Vgl. Kirchner/Ferrari/Spinner: *Ästhetische Bildung und Identität*, Balingen 2006, 9.

<sup>7</sup>Ebd., 12.

<sup>8</sup>Ebd., 14f.

<sup>9</sup>Die verschiedenen metaphysischen Theorien verwenden unterschiedliche Kriterien zur Bestimmung der Identität wie das körperliche Kriterium bei Williams, das psychologische Kriterium bei Lewis, das einfache Kriterium, d.h. Personen als irreduzible einfache Entitäten, bei Swinburne, bis zu Theorien in denen die Suche nach Identitätskriterien keine Relevanz mehr besitzt wie bei Parfit. Das interaktionistische



es von verschiedenen Wissenschaftlern vertreten wird. Nach Montada schreiben interaktionistische Konzepte sowohl dem Entwicklungssubjekt als auch dem Entwicklungskontext gestaltenden Einfluss zu. Mensch und Umwelt bilden ein Gesamtsystem, in dem die Aktivitäten und Veränderungen beider sich wechselseitig beeinflussen.<sup>10</sup> Kirchner u.a. nehmen den entwicklungspsychologischen Ansatz in die ästhetische Bildung auf und grenzen ihn von Identitätstheorien ab, die die Identität einer Person als schon in ihrem Kern angelegt sehen, der sich im Laufe des Lebens nur noch entwickeln muss.<sup>11</sup> Diese Vorstellung besaß in der abendländischen Denktradition lange Zeit Gültigkeit, bis sie von der heute verbreiteten Vorstellung des Individuums als ein durch Sprache, Bilder, Kultur, Medien und Gesellschaft geformtes Konstrukt abgelöst wurde.<sup>12</sup> Der dynamische Aspekt der Identitätsvorstellung steht nun im Vordergrund. Ebenso grenzt sich das interaktionistische Modell von Theorien ab, die von einer Identitätsbildung im Jugendalter ausgehen und mit diesem abgeschlossen wird.<sup>13</sup>

Das interaktionistische Identitätsmodell beruht auf der Vorstellung von Mead, der Identität als ständig neu zu schaffende und wandelbare Balance zwischen Selbstbild und Fremdbild formuliert.<sup>14</sup> Die eigene Identität ist inhaltlich offen, unabgeschlossen und besteht in der Interpretation und im Verhalten seiner selbst gegenüber den Äußerungen anderer. Sie wird in jedem Moment neu konstituiert und durch eigenes Verhalten gesteuert. Die Verantwortung für sich selbst liegt ganz in einem selbst. Das interaktionistische Identitätsmodell setzt nicht den direkten Kontakt zu physisch anwesenden Interaktionspartnern voraus, da die Auseinandersetzung auch in Bildern, Imaginationen oder Symbolen stattfinden kann, was wiederum auf die Bedeutung ästhetischer Bildung hinweist.<sup>15</sup> In dieser Auseinandersetzung wird die Wahrnehmung des Fremden in den eigenen Ausdruck mit hineingenommen.

Dieser Vorgang spielt bei der Reflexion des vorliegenden Projektes eine wichtige Rolle. Im Grunde wäre der Begriff der Identität durch den *Prozeß der Identifizierung* nach Hall<sup>16</sup>

---

Identitätsmodell basiert auf dem Identitätskonzept das ein körperliches Kriterium für die Identifizierung von Personen anlegt, die individuelle Identität aber als veränderbare postuliert.

<sup>10</sup>Vgl. Montada: *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*, in: Oerter/Montada: *Entwicklungspsychologie*, München, 2002, 6.

<sup>11</sup>Kirchner u.a.: *Ästhetische Bildung und Identität*, 17.

<sup>12</sup>Vgl. Lange: *Der zersplitterte Spiegel*, in: Peez/Richter: *Kind - Kunst - Kunstpädagogik*, Frankfurt a.M., 247. Lange widmet sich in ihrem Aufsatz der Auseinandersetzung verschiedenster Künstler der Moderne und Postmoderne, die sich in ihrem Werken mit der Frage nach Identität und Selbst beschäftigen.

<sup>13</sup>Vgl. Kirchner u.a.: *Ästhetische Bildung und Identität*, 17.

<sup>14</sup>Mead nach Kirchner u.a.: *Ästhetische Bildung und Identität*, 17.

<sup>15</sup>Vgl. Kirchner u.a.: *Ästhetische Bildung und Identität*, 18.

<sup>16</sup>Vgl. Hall: *Ethnizität: Identität und Differenz*, in: Engelmann: *Die kleinen Unterschiede*, Frankfurt a.M. 1999, 91.

angemessener beschrieben, da darin der Verlaufscharakter zur Geltung kommt.

Permanente Auseinandersetzung mit sich und mit dem Ausdruck des Anderen erfolgt wesentlich in der kreativen Arbeit, bei der man aus sich heraus schöpft. Dasjenige, was in einem selbst ist, beinhaltet auch immer schon den Ausdruck des Anderen.

In seinem Aufsatz über Musik und Identität setzt sich Frith mit der identitätsstiftenden Wirkung musikalischer Tätigkeit auseinander.<sup>17</sup> Sein Argument stützt sich auf die Prämisse, dass Identität beweglich ist und dass die Erfahrung von Musik sich am besten als Erfahrung eines Selbst in einem Prozess verstehen läßt. Wesentliche Übereinstimmungen finden sich zum bildnerischen Arbeiten. Die Ästhetik, so Frith, „beschreibt die Qualität einer Erfahrung (nicht die Qualität eines Objektes); sie bringt uns dazu, *uns* (nicht nur die Welt) auf unterschiedliche Weise zu erfahren.“<sup>18</sup> Für bildnerische Erfahrung gilt dies in genauso starkem Maße wie für musisches Erleben. Weiter sieht er in der Musik eine wechselseitige Beschreibung des Sozialen im Individuellen und des Individuellen im Sozialen, eine wechselseitige Beeinflussung von Körper und Geist. Identität ist also Gegenstand der Ethik und Ästhetik und beschreibt sowohl einen sozialen Prozess, eine Form der Interaktion, als auch einen ästhetischen Prozess.<sup>19</sup>

Eine Gruppe bildnerisch Arbeitender wird erst durch das gemeinsame Schaffen als Gruppe konstituiert und gefestigt. Die ästhetischen Aktivitäten sind wesentliche Grundlage von Sozialität:

*„Mit anderen Worten möchte ich vorschlagen, daß sich soziale Gruppen nicht auf Werte einigen, die sich dann in ihren kulturellen Aktivitäten ausdrücken (das wäre die Annahme der homologischen Modelle), sondern daß sie sich als Gruppen (als eine besondere Organisationsform individueller und sozialer Interessen, von Identität und Differenz) durch kulturelle Aktivitäten, durch ästhetische Urteile erst konstituieren.“*<sup>20</sup>

Kultur entsteht demnach erst durch aktives Handeln und Gestalten, da sie von der Gemeinsamkeit der Individuen getragen ist. Die Diskussion um den Kulturbegriff, der im Alltagsverständnis das Gesamt von Tradition, Werten und Verhaltensmustern meint, erhält im kreativen Prozess eine andere Dimension, die die Augenblicklichkeit, die Zeitlichkeit in den Vordergrund rückt. Um den Ansatz Friths‘ zu verstehen ist ein kurzer Blick auf die Bedeutung von Kultur notwendig, der dann weiterührt zum Thema der Interkulturalität.

---

<sup>17</sup>Vgl. Frith: *Musik und Identität*, in: Engelmann, Der kleine Unterschied, Frankfurt a.M. 1999.

<sup>18</sup>Ebd., 151.

<sup>19</sup>Ebd., 153.

<sup>20</sup>Ebd., 154.

### 1.1.3 Interkulturalität als Konzept

Die zahlreichen Konzepte und Theorien über Interkulturalität basieren auf verschiedenen Vorstellungen des Kulturbegriffes. Auf eine einheitliche Definition des Kulturbegriffes wird man sich nicht einigen können. Dennoch sind die gängigen Kennzeichen von Kultur mit Camilieri wie folgt formuliert worden. Kultur bestehe aus der Gesamtheit der erlernten Bedeutungen in einer Population, der Wirkungen der Werthaltungen und des sozialen Verständnisses, das von allen geteilt wird und aus den gemeinsamen Verhaltensmustern, die Wertüberzeugungen widerspiegeln.<sup>21</sup> Dieses rein mentalistische Konzept muss aber noch durch Kulturgüter wie Museen, technische Produkte, Mode, etc. ergänzt werden, die im Kulturbegriff enthalten sind. Denn zu einer Kultur gehören auch die Kulturgüter und die Produkte der Population. Kultur existiert nicht unabhängig vom Individuum, sondern bedingt es. Individuen sind jedoch einzigartig und unterscheiden sich voneinander, gleich welcher Kultur sie angehören. Gleichzeitig trägt ein Individuum „Züge, die kulturspezifisch sind und auf diese Weise Persönlichkeiten einer Kultur von solchen anderer Kulturen unterscheidet.“<sup>22</sup>

Das Individuum jedoch auf die Zugehörigkeit einer Kultur reduzieren zu wollen ist verständlich aber auch vereinfachend. Die Frage ob Kultur gleich Nationalität ist, drängt sich dann auf, wenn über Interkulturalität diskutiert wird. Im Alltagsverständnis bezeichnet der Begriff meist den Kontakt zwischen zwei verschiedenen Nationalitäten. Dennoch ist dasjenige Verständnis von Kultur, das eine Prägung der Menschen durch ihre Nationalkultur voraussetzt und damit Kulturstandards festlegt, die die Merkmale eines Bedeutungs- und Orientierungssystems definieren, zu eng gefaßt.<sup>23</sup> Diese werden als gewachsene und bewährte Muster bezeichnet, die in ihrer Symbolfunktion die Merkmale der Konformität, Ordnung und Definition zu Grunde legen und identitätsstiftend wirken sollen.<sup>24</sup> Die individuelle Identität wird in diesem Ansatz durch nationalkulturelle Faktoren bestimmt, was Kritik anregt, da sie auf ihre Nationalität reduziert und die dahinter stehende Persönlichkeit nicht beachtet wird. Auf dieser Ebene bewegen sich Vorurteile und Kategorisierungen. Der Begriff von Kultur, der der Diskussion von Interkulturalität

---

<sup>21</sup>Vgl. Camilieri in Oerter: *Kultur, Ökologie und Entwicklung*, in: Oerter/Montada: *Entwicklungspsychologie*, München 2002, 78.

<sup>22</sup>Oerter: *Kultur, Ökologie und Entwicklung*, in: Oerter/Montada: *Entwicklungspsychologie*, 94.

<sup>23</sup>Zimmermann beruft sich auf den Psychologen Thomas, der mit seiner Forschung feste Kulturstandards festzulegen versuchte. Vgl. Zimmermann: *Soziologie der ethnischen Beziehungen*, in: Zimmermann: *Interdisziplinarität und Interkulturalität*, München 2005, 74.

<sup>24</sup>Kim: *Perspectives on Human Communication: Implications for Transcultural Theory*, in: Milhous/Asante/Nwosou: *Transcultural Realities*, Thousand Oaks, 2001, 5.

im Zusammenhang mit bildnerischem Arbeiten zu Grunde liegt, ist ein anderer.

Theorien der Interkulturalität die sich auf nationalkulturell geprägte Werte stützen, sind auf Grund des prozesshaften Identitätsmodells, siehe 1.1.2, kritisch zu hinterfragen. Der Ausgangspunkt muss im Entstehungsprozess der individuellen Identität gesehen werden. Als solches formt sich ein Individuum, wenn es sich von primären Beziehungen löst und eigene, einzigartige Erfahrungen macht. Eingebettet in einem soziokulturellen Kontext konstituiert sich die eigene Identität in der Auseinandersetzung mit diesem.<sup>25</sup> Das Selbstbild entsteht in der Auseinandersetzung mit der vorherrschenden Perspektive und dem Gruppenverhalten. Interpersonale Interaktionen sind die Grundlage für die Entwicklung des Individuums.

Wie sich das Verhältnis von Individuen mit unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund zueinander gestaltet ist eine Frage, die in Theorien über Interkulturalität beantwortet werden soll. Mit kritischem Blick betrachtet daher Hansen das in den letzten Jahrzehnten in fast allen wissenschaftlichen Disziplinen diskutierte Schlagwort der Interkulturalität, welches an der Idee der Nationalkultur verhaftet bleibt.

*„Interkulturalität geht davon aus, dass Nationalkulturen unterschiedlich sind und dass aufgrund dieser Unterschiedlichkeit die Kommunikation zwischen ihnen erschwert ist. Ein Synonym für Interkulturalität ist deshalb interkulturelle Kommunikation. Wenn diese angeblich erschwerte Kommunikation von der Führung eines Wirtschaftsunternehmens zu steuern ist, spricht man von interkulturellem Management. Diese modernen Benennungen können aber nicht darüber wegtäuschen, dass Interkulturalität auf einer uralten Denkvorstellung beruht, die seit der Antike bekannt ist. Da sie zudem volkstümlich ist, können wir von einer Binsenweisheit sprechen. Genau wie bei der Renaissance des Kulturbegriffs, der die Interkulturalität den Aufschwung zu verdanken hat, bewegen wir uns auf geschichtsträchtigen Boden.“*<sup>26</sup>

Das Phänomen der Interkulturalität, bzw. der interkulturellen Kommunikation, ist nicht neu, sondern begleitete schon immer die ökonomische Aktivität der Menschen, beispielsweise zwischen den Großreichen früherer Zeit, wie das griechische, römische, persische oder den langen transasiatischen Handelsweg, die Seidenstrasse. Der Begriff der Interkulturalität wird in den letzten Jahren in allem Disziplinen verwendet und sei hier kurz skizziert.

---

<sup>25</sup>Kim, 5.

<sup>26</sup>Hansen: *Kritische Überlegungen zum interkulturellen Paradigma*, in: Zimmermann: Interdisziplinarität und Interkulturalität, München 2005, 34.

Die gebräuchliche Bedeutung des Begriffes Interkulturalität ist von der Vorstellung geprägt, dass zwei verschiedene Kulturen miteinander in Kontakt treten und in irgendeiner Form miteinander kommunizieren. Man geht davon aus, dass diese Kommunikation oder Zusammenarbeit von unterschiedlichen Denktraditionen, Wahrnehmungsmechanismen und Werten geprägt und dadurch erklärungsbedürftig ist.<sup>27</sup> Zu Missverständnissen und Konflikten zwischen Vertretern verschiedener Kulturen kommt es deshalb meist nicht im direkten Dialog, d.h. im Gespräch miteinander weil hier verhandelt und erklärt werden kann.<sup>28</sup> Vielmehr sind gerade im Nonverbalen, in Verhaltensmustern und in den Vorstellungen und Bildern, die wir uns von etwas Fremden machen, Missverständnisse angelegt. Die Missverständnisse entstehen durch unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster von Situationen und Bedeutungen und sie betreffen das jeweilige Selbstbild, das ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Perspektive vorschreibt.

Interkulturelles Handeln erfordert von den aufeinandertreffenden Gruppen vor allem Reflexion und Kompetenz bezüglich ihres Verhaltens. Interkulturelle Kompetenz ist ein flexibles, phantasiegeleitetes Denken, die dazu beiträgt, von der eigenen Perspektive abzusehen und durch die fremde Perspektive der eigenen bewusst zu werden.<sup>29</sup> Der eigene Standpunkt ist dabei nicht durch die Nationalkultur geprägt, wie einige Forscher vertreten<sup>30</sup>, sondern durch die individuelle Entwicklung und Erfahrung. Um sich nicht zu sehr auf eine von Nationalkultur geprägte Sicht der Interkulturellen Kommunikation zu fixieren, wählen Vahsen und Tan den Begriff der Intersubjektivität. Da dies wiederum die relativierende Richtung überbetont, soll die Substitution hier nur als Anreiz dazu dienen, zu betonen, dass Werte, Wahrnehmung und Denken subjektiv verschieden sind und insofern auch schon der Kontakt zwischen den Subjekten einen Standpunktwechsel und eine Distanz zum eigenen Standpunkt erfordert.<sup>31</sup>

Angesichts heterogener Gesellschaften wie in Brasilien kann eine interkulturelle Untersuchung nur die interpersonale Kommunikation und die prozesshafte Identität als die einzig vertretbare theoretische Konzeption hinsichtlich bildnerischem Arbeitens zu Grunde legen. Betont sei, dass Verhaltensmuster, Wahrnehmungstendenzen und Interpretationen

---

<sup>27</sup>Hansen: 35; Hansen beruft sich auf die Homepage des Departments für Interkulturelle Kommunikation der LMU München. Vgl. <http://www.fak12.uni-muenchen.de/ikk>

<sup>28</sup>Hansen, 38.

<sup>29</sup>Brettmeister: *Begrüßungsrede*, in: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern: Interkulturelle Kompetenz. Qualitätsstandard für soziale Arbeit, München 2. Aufl. 2001, 6.

<sup>30</sup>Hansen, 42.

<sup>31</sup>Vgl. Vahsen/Tan: *Migration, interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit*, in: Thole: Grundriß sozialer Arbeit, 2. Aufl. Wiesbaden, 2005, 388.

von Interaktionen stark von der jeweiligen Gesellschaftsschicht geprägt sind. Das individuelle nonverbale Verhalten sowie Denkmuster, Gewohnheiten und Sprache stammen aus dem jeweiligen soziokulturellen Umfeld, in dem man aufwächst und welches sich in erster Linie durch den gesellschaftlichen Rang definiert.

Dass interkulturelle Kompetenz im Verlauf der persönlichen Entwicklung gefördert werden muss, griff die deutsche Bildungspolitik auf und entwickelte Konzepte zu Interkultureller Pädagogik.

#### 1.1.4 Interkulturelles kunstpädagogisches Arbeiten

Seit Anfang 1980 wird Interkulturelle Pädagogik als Konzept mit dem Ziel diskutiert, angemessene Antworten auf Fremdenfeindlichkeit und Abgrenzungsmechanismen zu finden.<sup>32</sup> Interkulturelle Pädagogik und Interkulturelles Lernen wenden sich an alle Alters- und Erziehungsgruppen, an Deutsche mit und ohne Migrationshintergrund.<sup>33</sup> Durch verschiedene Unterrichtsmethoden und Diskussionen hinsichtlich der Bedeutung der künstlerischen Fächer, versucht man geeignete Wege zur Umsetzung interkulturellen Arbeitens zu finden. In der Nürnberger Erklärung über Leben und Lernen der multikulturellen Gesellschaft, hauptsächlich an Lehrkräfte gerichtet, konkretisiert Jehle-Santos die Eigenschaften kreativen Arbeitens wie folgt:

*„Besondere Bedeutung kommt einer interkulturellen musisch-ästhetischen Erziehung zu. Die musischen Fächer sind besonders in der Lage, Menschen verschiedener Kulturen zusammenzuführen. Durch selbständige künstlerische Ausdrucksformen wie Malen und Musik, Ausstellungen, Tanz und Theater und die Begegnung mit Künstlern verschiedener Kulturen lässt sich ein tieferes Verständnis nicht nur zwischen Angehörigen der Mehrheits- und Minderheitskulturen, sondern auch zwischen den Minderheiten herstellen. Sie fördern die Emotionalität, stärken die Individualität, öffnen den Blick nach außen und können so zu einer besseren Reflexion der eigenen Kultur beitragen.“<sup>34</sup>*

Aus diesem Zitat geht die Qualität hervor, die den musisch-ästhetischen Fächern in Bezug auf interkulturelle Kommunikation zugestanden wird. Sie sind eigene, nonverbale Ausdrucksformen, bei denen sich die Konzentration nach innen richtet. Sie sprechen emotional-gestalterische Fähigkeiten an und fordern individuell-kreative Fertigkeiten. Das

---

<sup>32</sup>Vgl. Vahsen/Tan: 387.

<sup>33</sup>Griese: *Interkulturelle Arbeit als Alternative zu traditioneller „Ausländerpädagogik“*, in: Thole: Grundriß soziale Arbeit, Wiesbaden 2005, 387.

<sup>34</sup>Jehle-Santos: *Nürnberger Erklärung: Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*, in: Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt a.M., 1992, 422.

Tun ist ein Zusammenspiel von Situation, Erleben und Veräußerung. Die Arbeit mit Kindern auf verschiedenen Kulturkreisen zeigt verschiedene Aspekte auf.

Es entsteht während des bildnerischen Arbeitens und in den Werken eine große emotionale Ausdruckskraft, außerdem wird durch gemeinsames Arbeiten das nonverbale Sozialverhalten gestärkt, das gleichzeitig einen befriedigenden Abschluss erfährt. Der individuelle Erfolg ist das Fertigstellen eines Bildes und der gemeinsame Erfolg ist das friedliche Zusammensein. Altersentsprechend führt dies zu einer verstandesmäßigen Auseinandersetzung im interkulturellen Kontext. Wechselseitige Reflexion des je eigenen kulturellen Hintergrundes kann zu einem tieferen und differenzierteren Verständnis der je eigenen Kultur führen.

Während der bildnerisch-kreative Prozess dazu beiträgt interkulturelle Barrieren abzubauen, können Außenstehende von diesem Prozess ausgeschlossen bleiben. Kulturell bedingte Interpretationen von Bildern beispielsweise basieren auf unterschiedlichen lebensweltlichen Bezügen. Anhand eines Beispiels sei dies verdeutlicht. So kann die Vergitterung der Fenster in Bildern brasilianischer Kinder in unseren Augen die Darstellung eines Gefängnisses oder das Gefühl von Enge und Eingeschlossenheit suggerieren, während sie in den Augen der Kinder nur die Alltagserfahrung wiedergibt, die den Schutz vor häufigen Einbrüchen bedeutet ist. Damit bekommt dieses Detail eine positive Bedeutung und Schutzfunktion.

Bildnerisches Arbeiten im interkulturellen Rahmen eignet sich dazu, die Auseinandersetzung sonst unbewußter Vorstellungen zu thematisieren. Mit der direkten Aufgabenstellung: „Zeichne ein Haus in Deutschland nach deiner Vorstellung!“ muß sich die Person ihrer inneren Bilder bewußt werden. Mit dieser öffentlichen Identifikation mit den inneren Bildern kann sich ein interkultureller Dialog anbahnen.

Sowohl bei der Diskussion über die Wirkung ästhetischer Bildung als auch bei der Diskussion über den Begriff der Interkulturalität wurde deutlich, dass Theorien, die von fest abgeschlossenen Zuständen und Kulturen ausgehen, Schwierigkeiten haben im Bereich von inter- und transkulturellem Verhalten verstanden zu werden. Das bildnerische Arbeiten begründet seine Wirkung erfolgreich auf den interaktionistischen Identitätsbegriff, der nicht von einem festen, unwandelbaren Selbst ausgeht, sondern von einem entwicklungs-offenen Zustand. Neueste Theorien zu Interkulturalität verwarfen die Vorstellung einer

durch die Homogenität der Bevölkerung, der Werte und Handlungsmuster geprägten Nationalkultur und bringen die Vorstellung einer offenen, sich ständig erneuernden Kultur ins Gespräch. Damit ist dem Kulturbegriff seine ursprüngliche Bedeutung wiedergegeben. In beiden Fällen kann bildnerisches Arbeiten als Tätigkeit verstanden werden, die sowohl auf das Individuum als auch auf die kulturelle Vorstellung fördernden Einfluss ausübt.

## 1.2 Die Projektidee im Feld der Sozialen Arbeit

Der fürsorgerische Aspekt des Projektes ist bei der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen aus der Unterschicht unübersehbar und durch das erkenntnisleitende Interesse und der sozialkompensatorischen Funktion, vorgegeben. Der Praxisbereich und die Aufgaben der sozialen Arbeit liegen außer im Bereich der Sozial-, und Gesundheitshilfe auch im Bereich der Familien-, Kinder und Jugendhilfe, in dem Beratung, Erziehung, Hilfe und Fürsorge geleistet werden.<sup>35</sup> Soziale Arbeit wird nach Erler wie folgt definiert: *„Soziale Arbeit ist ein sozialwissenschaftliches und praktisch-pädagogisches Instrument moderner Gesellschaften und damit Teil deren sozialpolitisch-administrativen Handlungsapparats. Soziale Arbeit zielt dabei auf spezifische Problem- und Mangellagen von Personen, die weder durch die vorherrschende Art und Weise des Güter-, Arbeits- und Dienstleistungsmarktes ausgeglichen werden, noch von familiären oder ähnlichen privaten Formen.“*<sup>36</sup>

Das Projekt wurde mit Kindern aus sozialen Spannungsverhältnissen durchgeführt, mit Kindern in finanziell und psychisch problematischen Lebenssituationen, denen dadurch eine „kompensatorische Ersatzleistung für Menschen in Mangel- und Problemsituationen“ ermöglicht wurde.<sup>37</sup> Die Soziale Arbeit setzt an den lebensweltlichen Bezügen der Menschen an. Die Lebensverhältnisse der Kinder müssen daher berücksichtigt werden.

---

<sup>35</sup>Erler: *Soziale Arbeit*, Weinheim 2004, 13.

<sup>36</sup>Ebd., 14.

<sup>37</sup>Ebd., 16.



### 1.3 Die kompensatorische Funktion bildnerischen Arbeitens

In ihrem Aufsatz zu kunstpädagogischer Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern greift Warzecha auf ihre langjährige Tätigkeit als Lehrerin an einer Schule für Erziehungshilfe zurück und beschreibt auf Grund ihrer Erfahrungen, dass bei extremen Konflikten die verbale Kommunikation zu deren Aufarbeitung nicht mehr ausreiche.<sup>38</sup> Notwendig sei eine symbolorientierte Kommunikation die auf Grund psychologischer Forschung mit dem Erwerb zur Symbolbildung auf der Ebene der frühen Mutter-Kind-Beziehung ansetzt. Die Symbolbildung ermöglicht, die unbewußten, „d.h. in präverbaler Interaktion eingeübten Interaktionsformen in ein Sprachsystem mit einzubeziehen.“<sup>39</sup> Das Symbol erfüllt dabei sowohl die Funktion der Verständigung fördert aber auch die Bildung psychischer Repräsentanzen als imaginäre Abbilder primärer Bezugsobjekte. Die praktische ästhetische Arbeit eröffnet einen Dialog mit unbewußten Konflikthaltungen und bietet durch die Verwendung von geeigneten Sinnbildern in Form der Gegeninszenierung eine Konfliktlösung. Gleichzeitig stellt sie die notwendige Distanzierung zur Realität her. Kommunikative Prozesse emotionaler Qualität unterhalb der Sprachebene werden aktiviert.<sup>40</sup>

Dieser Gedanke kann hier als Verständnisansatz für die Frage gelten, auf welche psychische Wirkung sich die Qualitäten des bildnerischen Arbeitens berufen. Weiter wird auf das psychologische Wissen um die frühen Symbolbildungen nicht eingegangen. Im Folgenden werden die verschiedenen Erlebensqualitäten erläutert. Sowohl auf der Ebene haptischen Arbeitens als auch auf der persönlichkeitsbildenden Ebene, die die Kommunikation zwischen Subjekten mit einbezieht, finden kompensatorische Prozesse statt. Bezug genommen wird hierbei hauptsächlich auf die Schriften von Wichelhaus und Kirchner.

#### 1.3.1 Potenziale ästhetischer Bildung

Barbara Wichelhaus hat sich immer wieder darum bemüht, die persönlichkeitsbildenden Potenziale bildnerischen Arbeitens zu betonen und beschreibt die kompensatorische Funktion bildnerischen Arbeitens in den verschiedenen Entwicklungsphasen. Die Frage stellt sich, in wieweit seelische Spannungen durch kreatives Arbeiten kompensiert werden. Wichelhaus beschreibt dabei besonders die Material- und Verfahrenseigenschaften, die eine ausgleichende Funktion übernehmen. Ihre Schwerpunkte setzt sie auf regenerative

---

<sup>38</sup>Warzecha: *Kunstpädagogik in der Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern*, in: Ganzert/Latz/May/Schacht: Die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit, Frankfurt a.M. 1996, 102.

<sup>39</sup>Ebd., 104.

<sup>40</sup>Ebd.

Funktionen. Sie konzentriert sich dabei auf die positiven Wirkungen ästhetischer Bildung. Regressive Verfahren wie Schmieren, Matschen, Sudeln etc. ermöglichen Erfahrungen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen Bereich.<sup>41</sup> Diese Erfahrungen wiederum sind zum Aufbau kognitiver Kompetenzen unverzichtbar.<sup>42</sup> Anhand von Arbeiten mit amorphen Materialien wie Sand, Ton, etc. wird dieser Vorgang besonders deutlich. Das Modellieren mit diesen Materialien mit den eigenen Händen löst taktile und kinästhetische Reize aus. Da das Material sehr weich ist, lässt es spontane Gestaltungen zu und löst die Hemmungen bei scheuen Kindern und regt sie zur Aktivität an. Spannungen, Blockaden eigener Ausdruckspotentiale und Angst vor Enttäuschungen oder Versagen können sich dabei wandeln.<sup>43</sup> Harte Materialien hingegen führen auf Grund des großen Materialwiderstandes eher zu Passivität und zum Aufgeben von Zielen und Wünschen. Dem Widerstand des Materials seine eigene Kraft entgegenzusetzen kann auch der Aggressionsabfuhr dienen.<sup>44</sup> Im vorliegenden Projekt sind es die Kinder in deren Körper der Prozess von Gestaltung und Erfahrung stattfindet und die ihn gleichzeitig steuern. Selbsterfahrung und Umwelterfahrung gehen im ästhetischen Prozess miteinander einher.

Wichelhaus geht außerdem auf die sozialisationsfördernden Aspekte bildnerischen Arbeitens ein.<sup>45</sup> Der Andere wird in seiner Andersheit geschätzt und das Eigene im Hinblick auf ihn reflektiert und im Vergleich mit ihm hinterfragt. Diese Auseinandersetzung, die durchaus als verstörend und unharmonisch empfunden werden kann, fördert die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.<sup>46</sup>

Der zweite Schwerpunkt ist der kommunikative Aspekt. Kirchner knüpft an die Untersuchungen von Wichelhaus an und konkretisiert die Eigenschaften bildnerischen Arbeitens bei heterogenen Gruppen. Sie betont die Möglichkeit, die Heterogenität der Gruppen in Bezug auf körperliche, soziale und kognitive Entwicklungsunterschiede auszugleichen und sogar als Chance zur Weiterentwicklung zu nutzen, da weder sprachliche, noch soziale, religiöse und intellektuelle Unterschiede thematisiert werden.<sup>47</sup> Stattdessen bietet die

---

<sup>41</sup>Wichelhaus 1995 in Kirchner: *Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung*, in: Brög/Foos/Schulze: Korallenstock, München 2006, 187.

<sup>42</sup>Ebd., 188f.

<sup>43</sup>Kirchner: *Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung*, in: Brög/Foos/Schulze: Korallenstock, München 2006, 187.

<sup>44</sup>Wichelhaus 1995 in Kirchner: *Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung*, 187.

<sup>45</sup>Wichelhaus 2004 in Kirchner, 188.

<sup>46</sup>Ebd.

<sup>47</sup>Kirchner: *Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung*, 188f.

Gruppe die Möglichkeit, die eigenen Stimmungen, Bedürfnisse und Ängste auszudrücken. Die besondere schöpferische Qualität liegt in der Bildgestaltung als universell verständlichem Kommunikationsmittel, die Gestaltgebung ist dabei unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung.<sup>48</sup> Der ästhetische Prozess wirkt psychisch ausgleichend, da er den Defiziten in der sinnlichen Wahrnehmung und den Extremen wie Aggressionen und Passivität entgegenwirkt wie beispielsweise bei familiären Konflikten.<sup>49</sup> Kirchner stellt außerdem fest, dass die ins Un- und Vorbewusste verdrängten Geschehnisse oft unmittelbar in den Gestaltungsprozess einfließen und in der Person reaktiviert werden.<sup>50</sup> Mit der Formentwicklung kann sich die Person einem bildnerischen Reflexionsprozess widmen in dem sie sich selbst gegenübertritt und mit sich und anderen kommunikationsfähig wird.<sup>51</sup>

Versteht man ästhetische Bildung als Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis mittels haptischer und visueller Materialien, so schließt dies die schon früher erwähnte identitätsstiftende Wirkung bildnerischen Gestaltens mit ein. Durch die Vielfalt der Formen des Selbsterlebens, entwickeln sich die Kinder positiv, eigeninitiativ und selbst bestimmt. Der kreative Prozess, d.h. die bildnerische Entwicklung einer Idee, die Anstrengung und das Durchhaltevermögen und die Vollendung der Werkes erfordern Spontaneität, Vorstellungsvermögen und Mut die das Selbstwertgefühl stärken.

### 1.3.2 Abgrenzung zur Kunsttherapie

Psychoanalytisches Arbeiten macht sich gelegentlich die visuellen Symbole bildnerischen Arbeitens zu Nutze und verwendet sie hauptsächlich um den verbalen Dialog zwischen Therapeut und Patient zu ersetzen oder zu ergänzen.<sup>52</sup> Der kreative Akt bleibt bei der psychoanalytischen Methode zweitrangig. Die künstlerische Betätigung ist ein Mittel und Werkzeug in der psychoanalytischen Behandlung.

Kunsttherapeutisches Arbeiten konzentriert sich direkt auf die heilende Funktion des kreativen Prozesses. Der wichtigste therapeutische Aspekt ist die künstlerische Tätigkeit selbst, da das heilende Potential von den psychologischen Prozessen abhängt, die im

---

<sup>48</sup>Ebd.

<sup>49</sup>Ebd.

<sup>50</sup>Zu einem ähnlichen Resultat kommt früher schon Richter, der das Beispiel eines ca. einjährigen Kindes bringt. Die Zeichnungen vor und nach dem Streit mit seinem Bruder unterscheiden sich auffallend voneinander, wobei die Zeichnung nach dem Streit ruckartige Zickzackkritzel aufweist im Vergleich zu runderen Formen der ersten Zeichnung. Vgl. Richter: *Die Kinderzeichnung*, Berlin 1997, 33.

<sup>51</sup>Kirchner: *Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung*, 189.

<sup>52</sup>Vgl. Kramer: *Art as therapy with children*, Chicago 1993, 25.

kreativen Prozess freigesetzt werden.<sup>53</sup> Dabei steht der Therapeut dem Patienten mit seinen Methoden zur Seite und variiert sie angemessen und unterstützend. Vorrangig geht es also nicht um das Aufdecken unbewusster Konflikte sondern darum, das Verhalten und die Produktion des Patienten zu begleiten und dann seine Beobachtungen an ein therapeutisches Team weiterzugeben.<sup>54</sup>

Im Zentrum kunstpädagogischen Arbeitens steht nicht der Heilungsprozess. In der kreativen Betätigung selbst fühlt sich der Produzierende in seinem augenblicklichen Dasein positiv bestärkt. Die Aufmerksamkeit der man sich im Gestalten selbst widmet ist einerseits Konzentrationstraining und andererseits eine wichtige Phase der Selbstwahrnehmung und Auseinandersetzung. Die Zeit der intensiven Auseinandersetzung mit sich und des Selbstzweifels beschreibt Kramer folgendermaßen:

*„The aim of art is the making of a symbolic object that contains and communicates an idea. The idea depends largely on the child's wishes and fantasies, but the making of the object is a complex ego function that engages his manual, intellectual, and emotional faculties in a supreme effort“.*<sup>55</sup>

Die Veräußerung innerer Bilder, Wünsche und Vorstellungen verlangt die Konzentration auf sich selbst und das Hören der inneren Wünsche bevor diese veräußert werden können. Mit der Ausführung eines Bildes und mit dem sich vor Augen führen des eigenen inneren Zustandes geht die Bewußtwerdung seiner selbst einher. Bei der Realisierung des inneren, noch wagen Bildes findet dieses eine Ausdrucksform. Damit werden Gefühle der Erleichterung oder des Erkennens ausgelöst.

Das kreative Tun bedeutet für Menschen mit wenig materiellen Gütern eine sinnstiftende Tätigkeit. In vielen Familien finden sich nicht als viel mehr als einige Schulbücher und ein Fernseher. Neugier und Lust am Basteln, Malen und anderen handwerklichen Arbeiten wird im häuslichen Umfeld wenig unterstützt. Die sinnliche Erfahrung des Malens und der ästhetischen Gestaltung mit dem unmittelbar sichtbaren Erfolgserlebnis, wie ein fertig gestelltes Bild, fehlt weitgehend. Obwohl man annehmen könnte, dass gerade die arme Bevölkerung einen direkteren Bezug zu handwerklichen Tätigkeiten hat, gibt es eine neue Art von Armut. Diese ist gekennzeichnet durch den Wegfall ihrer handwerklich hergestellten Produkte und deren Absatzmöglichkeit weil sie von Produkten aus chinesischer Plastikproduktion ersetzt wurden. Handwerksarbeit wird damit diskreditiert und

---

<sup>53</sup>Ebd., 25.

<sup>54</sup>Ebd.

<sup>55</sup>Ebd., 28.

die freie Zeit mit Fernsehkonsum aufgefüllt. Edith Kramer beschreibt diese Situation wie folgt:

*„Today’s neglected unloved children, rich or poor, are brought up, comforted, instructed, and amused largely by paid help. They have in the television entertainer an ever-available slave who will help them to endure loneliness, anxiety, and isolation. In the service of his sponsors the entertainer establishes a pseudo-relationship with the child. He necessarily resorts to ingratiation and seduction, since he must please the child and stimulate his desire for more without being able to establish a genuine relationship. [...] This does not mean that commercial entertainment is itself the cause of emotional disturbance, but that it influences its character. Ever-present access to escape diminishes the need for finding one’s own solution.“*<sup>56</sup>

Armut wird begleitet von einer großen Ratlosigkeit gegenüber den häuslich traditionell-handwerklichen Fertigkeiten, die meist von Frauen ausgeübt werden. Da diese überflüssig werden, hinterlassen sie eine Leere und Passivität mit dem Gefühl von Sinn- und Bedeutungslosigkeit.

Wenn Kinder ohne Zuneigung und Wertschätzung aufwachsen werden sie auf vielfältige Weise abhängig und versuchen dies mit dem verfügbaren Ersatz von Fernsehen und Massenware zu kompensieren. Ihre ursprünglichen, altersadäquaten Bedürfnisse können damit nicht befriedigt werden.<sup>57</sup> Von Kindern wird die kreative Tätigkeit als in sich sinnvoll empfunden und befriedigt ihr schöpferisches Grundbedürfnis.

Bildnerischen Gestaltens als Kompensation setzt an der Kontrolle von unangenehmen und gefährlichen Gefühlen an, die durch soziale Spannungssituationen entstehen. Der Gestaltungsvorgang spricht die Kinder im Innersten selbst an. Die Aufforderung zum Handeln, d.h. Malen und Zeichnen, ist durch das leere weiße Blatt gegeben. Darauf soll sich das Kind verwirklichen, d.h. sich sichtbar machen. Die Möglichkeit sich passivem Konsum hinzugeben und dadurch immer unsichtbarer zu werden, gibt es dabei nicht. Die Aufforderung zu bildnerischem Gestalten kann, wie Kramer verdeutlicht, Kinder unvorbereitet treffen und sie zunächst überfordern. Ästhetisch-sinnliches Schaffen ist die Grundlage dafür, dass Entwicklungsphasen und deren Krisenbewältigung gelingen kann und der junge Mensch im Prozess der Individuation mit den Gefühlen von Wertschätzung und Bestätigung sein Selbstbewußtsein entwickeln kann.

---

<sup>56</sup>Ebd., 16.

<sup>57</sup>Ebd., 17.

## 1.4 Erwartungen an das Projekt

Die Fragestellung des Projekts weckte Erwartungen im Bereich der bildnerischen Entwicklung und der interkulturellen Zusammenarbeit. Teilnehmende Kinder sollten mit dem Malmaterial eine spielerische Vertrautheit entwickeln und sich damit angemessen ausdrücken können. Der Umgang zwischen meiner Person und den Kindern ist durch eine doppeltes Gefälle gekennzeichnet.

Die teilnehmenden Kinder der Tagesstätte gehören der Unterschicht an und identifizieren sich mit ihr. Ihr Leben ist geprägt von den Vorstellungen und Hoffnungen die ihnen Eltern und Medien vermitteln. Anderer Teilnehmer des Projektes bin ich selbst, Studentin der Kunstpädagogik und Vertreterin eines wirtschaftlich gesättigten Landes. Die selbstbestimmte Lebensführung über das eigene Leben ist in beiden Fällen sehr unterschiedlich. Das Leben der Kinder hängt von verschiedenen, nicht beeinflussbaren Kriterien wie den finanziellen Mitteln, der Ausbildung und den sozialen Verhältnissen oder der Hautfarbe ab. In meinem Fall sind die Möglichkeiten das eigene Leben zu gestalten beinahe unbegrenzt und von der Eigeninitiative abhängig.

Zu meiner Funktion als Kunstpädagogin und Erzieherin, in der mich die Kinder außerhalb der Malsitzung sahen, kam meine Nationalität als Deutsche hinzu. Da zu diesem Zeitpunkt die Fußball Weltmeisterschaft in Deutschland ausgetragen wurde, liefen im Fernsehen täglich Sendungen über die deutsche Kultur, deutsche Städte und andere typisch deutsche Lebensweisen. Das Thema „Deutschland“ war also sehr medienpräsent und da die Kinder an der Fußball WM sehr interessiert waren, sahen sie auch einige der Reportagen und sprachen mich darauf an. Man kann daraus schließen, dass den Kindern bewußt war, dass ein kultureller Unterschied besteht. Daneben sahen sie Berichte über Deutschland und formten sich ihr eigenes Bild, geprägt durch Fernsehreportagen und auch durch die Erfahrung mit früheren Praktikanten in der Tagesstätte. Schließlich befanden sich die Kinder mit mir als Vertreter für Deutschland in einem interkulturellen Geschehen.

Die Vorstellungen von der deutschen Kultur waren idealisiert und klischeehaft. Anfangs war die Kommunikation der Kinder von dieser Vorstellung geprägt, vor deren Hintergrund sie ihre Fragen und Erklärungswünsche formulierten und nach Antworten suchten. Es bestand eine Situation die von kulturellen Unterschieden geprägt war und diese wurden auch von allen Teilnehmern bewußt wahrgenommen.

Das Ziel des Projektes war jedoch die Ermöglichung ästhetisch-sinnlicher Erfahrung

und nicht die Vermittlung kunstgeschichtlichen Wissens und Arbeitstechniken, wie dies beispielsweise im schulischen Rahmen geschieht. Das Projekt sollte unterprivilegierten Kindern die Anregung zu bildnerischem Arbeiten geben. Da man annimmt, dass Kinder der Unterschicht zu Hause auf Grund finanzieller Schwierigkeiten nicht die Möglichkeit haben, frei zu arbeiten und im Kindergarten und in der Schule meist gestellte Aufgaben ausführen, sollte die Wirkung des freien Arbeitens und das Verhalten währenddessen untersucht werden. Die Erwartungen an das Projekt werden in mehreren Aspekten deutlich.

Es bestand die Hoffnung durch die sozialkompensatorische Funktion kreativer Tätigkeit die sozialen Spannungsverhältnisse zu kompensieren. Daneben sollte den Kindern ästhetisch-sinnliche Erfahrung ermöglicht werden. Zudem sollte durch kreatives Gestalten, das eine starke Konzentration auf die eigene Person verlangt, die individuelle Entwicklung der Kinder unterstützen. Die Formen interkultureller Kommunikation öffnen Wege zu wechselseitigem Lernen voneinander und Kommunizieren miteinander.

## 2 Wirtschaftliche und soziale Verhältnisse Brasiliens

### 2.1 Demographische und historische Information

Brasilien wird als Schwellenland bezeichnet, d.h. als Land, das an der Schwelle zum Industriestaat steht und genügend Eigendynamik besitzt, die Merkmale eines Entwicklungslandes in absehbarer Zeit zu überwinden.<sup>58</sup> Dennoch sind die Probleme durch Armut und Unterversorgung in den brasilianischen Armenvierteln gravierend. Laut UN leben 22 Prozent der Bevölkerung von weniger als 2 Dollar pro Tag. Etwa zehn Prozent der restlichen Bevölkerung verfügt über beinahe die Hälfte des Volkseinkommens.<sup>59</sup> Die sozialen Unterschiede sind groß und die Verteilung des Einkommens ungerecht. Die Armutsviertel liegen räumlich sehr nah an den reichen Vierteln, dadurch sind die Unterschiede ständig sichtbar und teils sehr bedrohlich. Es kommt häufig zu bewaffneten Überfällen auf Passanten und Häuser.

Als Vergleich seien Daten über wirtschaftliche und bildungspolitische Verhältnisse gegeben. Die in Klammern stehenden Zahlen sind die entsprechenden Daten zu Deutschland.<sup>60</sup>

Einwohnerzahl 182,5 Mio (82,5 Mio.)

Lebenserwartung Frauen 76 J. (82 J.); Männer 68 J. (75 J.)

Analphabetenrate 13,6 % (1%)

BNE/Kopf (Bruttonationaleinkommen pro Person) 2.789 USD (25.270 USD)

BIP (Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner) 537 Mrd. (2.403,160 Mrd.)

Anteil unterhalb der Armutsgrenze 25% (keine Angaben)

Kein Schulabschluss (15 und älter): 16% (3,9%)

Schuljahre im Durchschnitt: 4,88 (10,20)<sup>61</sup>

Kein Schulabschluss (25 und älter) 21,2 % (5,2%)

Schuljahre im Durchschnitt: 4,56 (9,75)<sup>62</sup>

Da Statistiken erst durch ihre richtige Bewertung aussagekräftig sind, kann mit diesen Angaben aus Quellen der Weltbank lediglich ein vergleichender Blick auf die

---

<sup>58</sup>Informationen zur politischen Bildung, Nr. 286, 24.

<sup>59</sup>Ebd., 35f.

<sup>60</sup>Informationen zur politischen Bildung, Nr. 290/2006, I-VIII.

<sup>61</sup>Barro-Lee Data Set, aus: Weltbank, *education database* (EdStats).

<sup>62</sup>Ebd.



wirtschaftliche Situation Brasilien gewährt werden. Deutlich wird dennoch der große Unterschied im Einkommens- und Bildungsniveau. Diese Bereiche sind durch ihre Verbindung zu diesem Projekt besonders wichtig und zeigen das gravierende Grundproblem der fehlenden Bildungsmöglichkeiten. Durch die oft abgebrochene Grundausbildung bleibt der Jugend oft nur die Möglichkeit möglichst schnell viel Geld zu verdienen, was für Jungen meist im nur Bereich des Drogenhandels und der Kriminalität möglich ist, für Mädchen im Bereich der Prostitution und Abhängigkeit von Männern als Geldgebern. In diesen Verhältnissen kann der Einzelne keine eigenen Wünsche und Zukunftsvorstellungen entwickeln, die auf seinen individuellen Fähigkeiten zulassen, weil ihn die Armut von Geburt an daran hindert.

**Demographische Zusammensetzung** Die Bevölkerung ist heterogen. Da Brasilien wie alle lateinamerikanischen Länder Kolonialgebiet war, mischen sich europäische Nachkommen mit indigenen und afrikanischen Gruppen.<sup>63</sup> Man kann in Bezug auf die kulturelle Identität von einer hybriden Kultur sprechen, d.h. einer Kultur die aus Vermischung von Rassen und Ursprüngen besteht wie es für den karibischen Raum und die postkolonialen Gesellschaften typisch ist.<sup>64</sup>

Auf Grund der Heterogenität ist die brasilianische Gesellschaft im sozialen Verhalten von Toleranz geprägt, die aber im sozioökonomischen Bereich nicht beibehalten wird. Es herrscht stattdessen eine deutliche Diskriminierung der schwarzen Brasilianer vor, die ca. 45% der Bevölkerung ausmachen. Von 53 Millionen Menschen in Brasilien, die unterhalb der Armutsgrenze leben, hatten ca. 64% eine schwarze Hautfarbe.<sup>65</sup> Im Kampf um die monetäre Verteilung gilt die Hautfarbe als wichtiges Qualifikationskriterium. Leitende Funktionen haben hellhäutige Menschen inne.

Die von der Regierung geplanten Sozialprogramme, die begonnen Pensions- und Steuerreform sind zwar für internationale Kapitalanleger vertrauensweckend, bleiben für den Durchschnittsbrasilianer aber ohne Folgen.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup>Vgl. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 286, 35f.

<sup>64</sup>Vgl. Hall/Höller: *Ein Gefüge von Einschränkungen.*, in Engelmann: *Die kleinen Unterschiede*, 105.

<sup>65</sup>Vgl. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 286, 35f.

<sup>66</sup>Ebd., 37.

**Die deutsche Auswanderungsbewegung** Rio Grande do Sul ist der südlichste Bundesstaat Brasiliens und ist wirtschaftlich besser gestellt als der Nordosten Brasiliens. Seine Besiedelung geschah im 19. Jahrhundert vor allem durch deutsche und italienische Immigranten, die die Landwirtschaft zu einem wichtigen Ertragssektor machten. Obwohl die Armut schwächer als im Nordosten ausgeprägt ist, gibt es dort große Elendsviertel und arme ländliche Regionen. Die Besonderheit des Bundesstaates Rio Grande do Sul liegt in seiner Verbindung zu der deutschen Kolonialbewegung im 19. Jahrhundert.

Der südliche Teil Brasiliens erschien als ideales Kolonialgebiet und wurde Ziel der gelenkten Kolonisationsbewegung, die nach fruchtbarem Ackerland suchte. Allerdings wurde der Gedanke der „germanischen Großkolonisation“<sup>67</sup>, der Südbrasilien und die La-Plata-Länder betraf und eine Annexion dieser Gebiete an das deutsche Reich anstrebte, von Bismarck verworfen, da diese Unternehmen politische Feindseligkeiten nach sich gezogen hätte.<sup>68</sup> Obwohl die Annexionserwägungen keine Umsetzung fanden, ist der Bundesstaat Brasiliens dennoch durch den Einfluss der deutschen Auswanderer geprägt worden. Die Nachfahren zeichnen sich durch ihren protestantischen Glauben und den engen Kontakt untereinander aus. Bis heute wird in einigen Gruppen noch Deutsch gesprochen und versucht, untereinander zu heiraten und deutsche Traditionen aufrecht zu erhalten. Als kuriose Beispiel der konservierenden Bestrebung sei die Stadt Blumenau erwähnt, die sich in Architektur, Sprache und Lebensgewohnheiten an deutschen Traditionen orientiert.

Durch diese geschichtliche Verbindung ist Deutschland den Bewohnern bis heute bekannt. Da die Tagesstätte des Projektes von einer Brasilianerin mit deutschen Wurzeln geleitet wurde und sie zudem immer noch Deutsch spricht, ist auch den Mitarbeitern und Kindern die deutsche Kultur vertraut. In diesem Rahmen ist es wichtig anzumerken, dass beide Seiten Vorstellungen und Kenntnisse von der Kultur des jeweils Anderen haben. Obwohl die deutschen Einwanderer nur einen Teil der Einwanderer insgesamt bildeten, besitzen sie unter den Brasilianern großes Ansehen und Wohlwollen, da sie mit der Vorstellung von Ehrlichkeit, Ehrgeizigkeit und Tüchtigkeit in Verbindung gebracht werden.

---

<sup>67</sup>Gründer: *Geschichte der deutschen Kolonien*, 106.

<sup>68</sup>Ebd.

## 2.2 Einflussfaktor Globalisierung

Da in den letzten Jahren das Stichwort Globalisierung als vielversprechende Entwicklung für Dritte-Welt- und Schwellenländer herangezogen wurde, soll dieser Prozess näher erläutert werden.

Globalisierung als primär ökonomischer Prozess verstanden bedeutet die Ausweitung internationaler Arbeitsteilung und die Ausbildung internationaler Märkte. Die sich ändernden Rahmenbedingungen und die sich öffnenden Märkte, eine zunehmende Intensivierung des Wettbewerbs sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse waren die Voraussetzung der Globalisierung.<sup>69</sup> Alle Länder erhoffen sich dadurch nationalen wirtschaftlichen Aufschwung und die Erhöhung des eigenen Marktanteils im internationalen Raum. Die Verflechtung von Handel und Kapital im globalen Raum wirkt sich auf die Politik der Nationalstaaten aus.<sup>70</sup> Durch Innovationen im Bereich der Telekommunikation und durch Methoden zur Gewinnung, Übertragung und Speicherung von Informationen werden die Auswirkungen der Entwicklung im privaten Bereich spürbar. Der Zugang zu Wissen wurde erleichtert und die Möglichkeiten sich zu informieren vervielfältigen sich, was sich unter anderem in der Beschleunigung kommunikativer Prozesse zeigt. Die Erhöhung der Kommunikationsmöglichkeiten bedeutet eine Reduzierung der Informationskosten und wirkt sich sowohl im ökonomischen Bereich als auch im privaten aus.<sup>71</sup> Interkulturelles, globales Agieren wird zur Normalität und Schüleraustauschprogramme so wie Studienaufenthalte im Ausland werden hoch bewertet und gefördert. Das Wissen über andere Erdteile ermöglicht eine direkte Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Werten, Problemen und Problemlösungen. Die Befähigung zum interkulturellen Dialog wird akademisch gelehrt und so entstand an der Ludwig-Maximilians-Universität in München ein Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation und Kooperation“.<sup>72</sup>

Inwieweit die Globalisierung wirklich eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation von Entwicklungs- und Schwellenländern wie z.B. Brasilien zur Folge hat, ist eine umstrittene Frage.<sup>73</sup> Dies hängt wesentlich von den untersuchten Bereichen wie beispielsweise Kapitalaustausch, Güterverteilung oder Handelszonen ab. Deutlich wird jedoch, dass es auch viele Verlierer der Globalisierung gibt, deren soziale Unterschiede sich verschärften

---

<sup>69</sup>Vgl. Koch: *Globalisierung: Strategie und Kooperation*, in: Zimmermann: *Interdisziplinarität und Interkulturalität*, München 2005, 89.

<sup>70</sup>Vgl. Informatoinen zur politischen Bildung, Nr. 280, 2.

<sup>71</sup>Vgl. Koch, 90.

<sup>72</sup>Dieses Beispiel steht stellvertretend für die schon bestehenden Studiengänge an anderen Universitäten.

<sup>73</sup>Vgl. Informatoinen zur politischen Bildung, Nr. 280, 34.

und denen politische Beteiligung vorenthalten wird.<sup>74</sup> Da durch die Migration und durch den Austausch von Information und Bildung die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt steigt, stellt sich außerdem die Frage danach, ob damit nicht den Armen die wenigen Chancen auf sozialen Aufstieg zusätzlich verbaut werden.

Eine ausschließlich positive Bewertung des Globalisierungsprozesses entspricht nicht den realen Entwicklungsprozessen dieses komplexen Geschehens.

## 2.3 Familiäre Situationen

Die offiziellen Daten zeigen die schlechte Bildungs- und Lebenssituation Brasiliens. Abgesehen von der wirtschaftlich schlechten Situation der Familien, sind die psychosozialen Verhältnisse in den Familien belastend. Die folgenden Beschreibungen über familiäre Verhältnisse stammen aus eigenen Hausbesuchen und den Daten der Tagesstätte der Eltern und meinen Befragungen der Kinder über ihre familiären Verhältnisse zu Hause. Damit wird der Versuch unternommen, eine Vorstellung der Lebens- und Familienverhältnisse zu skizzieren. Da die Tagesstätte ausschließlich für Kinder war, deren Eltern bedürftig sind und die Kinder alle aus demselben Vorort stammen, sind keine grösseren Schwankungen im Lebensstandard gegeben.

Nur in einigen wenigen Fällen sind die Kinder Einzelkinder. Für die Familien bedeutet dies, dass mehrere Kinder zusammen in einem Zimmer, oft auch in einem Bett schlafen. Kinder und Eltern können dadurch keinen Abstand zueinander und Raum für sich gewinnen. Die Großeltern leben meist mit in der Familie und erweitern und belasten diese zusätzlich. Die Eltern leben wirtschaftlich in ständigen Abhängigkeits- und Unsicherheitsverhältnissen und haben in den engen familiären Beziehungen keine Zeit und keine Möglichkeit sich weiterzuentwickeln sowohl finanziell als auch persönlich.

Die familiären Konflikte und Belastungen auf Grund der engen Wohnverhältnisse zeigten sich deutlich angesichts eines kostenlosen Besinnungswochenendes, das die Tagesstätte einmal im Jahr für einige Eltern organisieren kann. Eine Mutter wollte nicht mitfahren, obwohl sie sich angemeldet hatte. Im klärenden Gespräch mit der Leiterin stellte sich heraus, dass sie sich davor fürchtete mit ihrem Mann allein zu sein. Seit der Geburt ihres ersten Kindes, das seit Jahren im Zimmer der Eltern schlafe, sei sie mit ihm nicht mehr allein gewesen. Sie habe Angst gehabt, mit ihm zu sprechen, da sie nicht wisse worüber und welche Reaktionen sie zu erwarten habe.

---

<sup>74</sup>Informationen zur politischen Bildung, Nr. 286, 6.

Ein gravierendes Problem ist der Mangel an männlichen Vorbildern und Erziehungspersonen, da die Mehrheit der Eltern getrennt lebt und sich die Frauen allein um die Erziehung der Kinder kümmern müssen. Es ist schwierig, aussagekräftige Daten über Scheidungsraten und alleinerziehende Elternteile zu erhalten, da viele Kinder unehelich geboren werden oder die Eltern, obwohl getrennt, sich aus finanziellen Gründen nicht scheiden lassen. Eine Scheidung bedeutet für viele Frauen in lateinamerikanischen Ländern, in denen die Abhängigkeit der Frau vom Mann immer noch besteht, eine existentielle Unsicherheit. Vorübergehende Trennungen sind also keine Seltenheit. Schätzungsweise 75% der Eltern der Kinder dieses Projektes leben getrennt. Nicht nur in Familien, auch in den Schulen und Kindertagesstätten sind Männer in den seltensten Fällen anzutreffen, da in Brasilien alles im Bereich der Erziehung und Lehre immer noch als Aufgabe der Frauen angesehen wird. Kontakt zu männlichen Vertrauenspersonen beschränkt sich meist auf Geschwister und Freunde.

Die Kinder leiden unter den ständig wechselnden Beziehungen der Elternteile und erfahren von den männlichen Bezugspersonen keine permanente Verantwortungsübernahme.

Obwohl die Realität familiärer Beziehungen schwierig ist, besitzt die Familie eine große ideelle Bedeutung. Sie hat Vorbildfunktion. Der Zusammenhalt und die Zugehörigkeit von meist entfernt lebenden Verwandten stellt aus gesellschaftlicher Sicht immer noch einen hohen Wert dar.<sup>75</sup>

**Auswirkungen von Armut** In Deutschland wurde in der politischen Diskussion die Existenz einer gesellschaftlichen Unterschicht von der Großen Koalition geleugnet.<sup>76</sup> Unbestritten ist, dass der Armutsbegriff hohes Diskussionspotential besitzt und, einmal in die Diskussion gebracht, auch als politischer Kampfbegriff verwendet werden kann um gewisse Ziele durchzusetzen.<sup>77</sup>

Die Frage wann Armut beginnt und in welchen Ländern es sie gibt, ist umstritten. Es ist wesentlich eine Sache der Aus- und Bewertung statistischer Daten und wird in den jeweiligen Ländern sehr unterschiedlich beantwortet.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup>Vgl. Müller: *Kinderzeichnungen interkulturell*, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003, 59.

<sup>76</sup>Vgl. Wehler: *Die verschämte Klassengesellschaft*, in: Die Zeit, Nr. 48/06, 14.

<sup>77</sup>Vgl. Biermann: *Bemerkungen zum Armutsbegriff*, in: Bauer/Engelhart/Rainer *Armut und soziale Arbeit*, Münster 1996, 26.

<sup>78</sup>Ebd.

*„Den Armutsbegriff gibt es nicht, sondern - abhängig von der fachwissenschaftlichen Perspektive - ganz unterschiedliche Zugänge mit je eigenen Begriffsbestimmungen.“<sup>79</sup>*

Die offiziellen Zahlen aus Kapitel 2 zeigen, dass die Armut ein großes Problem Brasiliens ist. Die Zukunft von Kindern aus der Unterschicht ist wesentlich schlechter, ihre Aufstiegschancen gering im Vergleich zu Kindern aus den Industrienationen. Die finanziellen Mittel der Familie bestimmen die Ausbildungsmöglichkeiten der Kinder und damit auch deren berufliches Weiterkommen.

*„Bildungschancen und Gesundheit besitzen intrinsischen Wert und nehmen Einfluss auf die Fähigkeit des Individuums, aktiv am wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben teilzunehmen.“<sup>80</sup>*

Das Leben in Armut ist seelisch belastend und löst Familienkonflikte aus. Für Kinder sind instabile Verhältnisse verunsichernd, fördern die Entstehung von Ängsten und behindern die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Ein weiteres Entwicklungshindernis ist die öffentliche Unsicherheit in den Armutsgebieten die zu Gewalt und Kriminalität führt. Zwischen der Polizei, die größtenteils korrupt ist, d.h. vom Staat bezahlt wird, aber an Drogengeschäften beteiligt ist und Waffen an Drogenchefs verkauft, und den Bewohnern der Armutsviertel kommt es immer zu großen und tagelangen Schießereien. Im Mai 2006 kam es beispielsweise zu einer Gefängnisrevolte, die sich auf große Teile der Bevölkerung von Sao Paulo ausweitete. Zum Jahreswechsel gab es in Rio de Janeiro Schießereien die mehrere Tage andauerten und bei denen mehrere Duzend Menschen ums Leben kamen.<sup>81</sup> Die jüngsten Auseinandersetzungen ereigneten sich in der Karnevalswoche in Rio de Janeiro, bei der sich die Polizei mit den Drogenbanden tagelange Auseinandersetzungen lieferte.

Jene Vorkommnisse bestätigen die Verschlechterung der Lebensbedingungen und erzeugen großes Mißtrauen innerhalb der Bevölkerung. Solche Spannungen und schon die Meldungen dieser Vorfälle in den Medien, verunsichern Menschen in wirtschaftlich, sozial und psychisch instabilen Lebenssituationen zusätzlich.

Damit ist ein weiterer Aspekt des Armutsbegriffs angesprochen, der sich auf die Psyche der Kinder bezieht. In Deutschland kann man Armut als „Armut im Wohlstand“<sup>82</sup> bezeichnen, also eine Armut, bei der es sich nicht um absolute Armut, im Sinn des existentiellen Überlebensrisikos handelt, sondern um Einkommensdefizite und Unterversor-

---

<sup>79</sup>Ansen: *Armut - Anforderungen an die Soziale Arbeit*, Frankfurt a.M., 101.

<sup>80</sup>Weltentwicklungsbericht 2006, 6.

<sup>81</sup>Amnesty Journal 02/2007, 9.

<sup>82</sup>Erler, 26.

gung. In Ländern wirtschaftlichen Reichtums bedeutet Armut Versagen, Demütigung und Minderwertigkeit gegenüber den anderen, die in der Mehrzahl nicht arm sind und beispielsweise Arbeit haben. Arme Menschen sind oft verzweifelt, schämen sich ihrer Armut und neigen zur Vereinsamung.

*„Der Ausschluß von Herrschaftspositionen, von Vermögen und sozialer Ehre, die Diskriminierung auf dem Feld der Gesundheitsfürsorge, des Wohnens, der Freizeitgestaltung oder des Bildungszugangs für Kinder - sie betreffen ja noch ungleich mehr die Unterklassenangehörige.“*<sup>83</sup>

In Brasilien sind die gesellschaftlichen Verhältnisse anders. Der Prozentsatz der armen Bevölkerung ist im Vergleich zu Deutschland sehr hoch, es gibt demnach eine breite Unterschicht. Der Zutritt zu kostenlosen Schulen, Gesundheitsvorsorge und Beratungseinrichtungen ist den Armen erschwert, da gerade an diesen Einrichtungen ein starker Andrang herrscht. Dennoch sind gerade diese kostenlosen Dienste Grundlage für eine Verbesserung der Zustände durch Erhöhung der Chancengleichheit.<sup>84</sup> Zu den zahlreichen finanziellen Erschwernissen belasten die Vorurteile des Rassismus, die Bewohnern der Armutsviertel und grenzen sie aus. Die Mitteilung einer Adresse in einem wohlhabenden Viertel ist bei einer Arbeitssuche ausschlaggebend für den Erhalt des Arbeitsplatzes.

Armut ist in Brasilien deutlich im Erscheinungsbild zu erkennen. Arme Menschen können sich kaum Kleidung leisten, haben meist dunkle Hautfarbe. Da die Armut schlimmere Ausmaße annimmt, ist sie auch äußerlich sichtbar. Dies führt aber auch dazu, dass in den Elendsvierteln eine Art Zusammengehörigkeitsgefühl herrscht. Dies impliziert einerseits, dass die Solidarität untereinander sehr groß ist, man hilft sich gegenseitig aus und die Familien und Nachbarn halten so gut es geht zusammen. Andererseits ist mit dieser Identifizierung eine Schmälerung des Leistungspotential verbunden. Die Bekenntnis zur Unterschicht beeinträchtigt die Motivation zur Entfaltung von Fähigkeiten. Die Bewohner der Elendsviertel leiden unter sozialer Stigmatisierung und Ausgrenzung.<sup>85</sup>

Das subjektive Erleben ist geprägt von Hoffnungslosigkeit und dem Bewusstsein, dass sozialer Aufstieg beinahe unmöglich ist. Die soziale Absicherung durch Arbeitslosenunterstützung oder Kindergeld wird von Seiten des Staates nicht gewährt.

---

<sup>83</sup>Wehler, 14.

<sup>84</sup>Weltentwicklungsbericht, 4.

<sup>85</sup>Vgl. Weltentwicklungsbericht, 10.

## 2.4 Die Einrichtung „Creche Bom Samaritano“

Die Kindertagesstätte „Creche Bom Samaritano“, siehe Abb. 1 - 4, befindet sich in Viamão, das mit 230 000 Einwohnern der einwohnerstärkste Vorort Porto Alegres, der Landeshauptstadt von Rio Grande do Sul, ist. Sie beherbergt täglich ca. 180 Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren. Sie ist der evangelischen Kirche angegliedert und eine der fünf kirchlichen Kindertagesstätten Porto Alegres.<sup>86</sup> Kindertagesstätten, die Kinder im Alter von einigen Monaten aufnehmen, sind in Brasilien weitverbreitete Einrichtungen. Es ist allgemeine üblich, seine Kinder in eine Tagesstätte zu geben wenn ein Platz frei ist. Für Kinder aus armen Familien ist es schwieriger einen Platz zu bekommen, da in den kostenlosen staatlichen Tagesstätten großer Andrang herrscht. Das bedeutet aber auch, dass genau diese Kinder, die keinen Platz in einer staatlichen Institution erhalten, diejenigen sind, für die es notwendig wäre, da sie ansonsten ihren Tag in der Familie und oft genug auf der Strasse verbringen müssen, ohne die notwendige Grundausbildung zu erhalten.<sup>87</sup>

Die Kinder in der Tagesstätte Bom Samaritano stammen grundsätzlich aus armen Familien.<sup>88</sup> Da der Unterhalt pro Kind in der Kindertagesstätte monatlich ca. 340 Reales, ca. 138 Euro, kosten würde - dies ist ebenso viel wie der gesetzlich vorgeschriebene Mindestlohn. Da dies aber für alle Familien unerschwinglich ist, zahlt jede Familie nur den Beitrag der prozentual auf ihr Einkommen berechnet möglich ist. Der Durchschnitt der monatlich gezahlten Beiträge der Eltern sind 20 - 25 Reales, der höchste Beitrag, den nur drei Eltern für ihr Kind zahlten waren 95 Reales monatlich. Die Finanzierung der Creche wird deswegen zu 75% von einer deutschen Hilfsorganisation übernommen und der Rest von der Gemeinde oder privaten Spenden.

Die Tagesstätte ist von 7.00 Uhr bis 18.00 Uhr geöffnet. Während dieser Zeit haben die Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder abzugeben und sie dort verpflegen zu lassen. Die Vorschulkinder bleiben den ganzen Tag, während die Schulkinder erst am Nachmittag in der Tagesstätte eintreffen. Viermal täglich wird Essen ausgegeben. Der Tag ist durch eine Mittagspause zwischen 12.00 und 14.00 Uhr in der die Kinder schlafen, eingeteilt. Jeweils 20 bis 22 Kinder einer Altersstufe sind in einer Klasse zusammengefasst, die von

---

<sup>86</sup>Die Einrichtung ist auf der Seite der evangelischen Kirchengemeinde beschrieben: [www.cepa.org.br](http://www.cepa.org.br). Vgl. außerdem das evangelische Gemeinschaftsblatt: CEPA 02/2006.

<sup>87</sup>Diese Verhältnisse sind vielen aus den Berichten, Erzählungen und Filmen über die Favelas, den brasilianischen Armenvierteln, bekannt.

<sup>88</sup>Dies bedeutet ein Gehalt zu beziehen, das dem gesetzlichen Mindestlohn entspricht oder darunter liegt. Der gesetzlich vorgeschriebene Mindestlohn sind 350 Reales pro Monat. Da viele Eltern schwarz arbeiten, erhalten sie oft weniger und auch nicht regelmässig Lohn. Obwohl die Lebenskosten in Brasilien um ein vielfaches niedriger sind, ist es fast unmöglich davon eine Familie mit mehreren Kindern zu ernähren, weshalb meist mehrere Generationen in einem Haus zusammenleben.



einer Erzieherin betreut wird. Daraus entstehen acht Klassen, angefangen mit der Säuglingsgruppe die von zwei Erzieherinnen betreut wird, bis zur Klasse der ältesten Kinder zwischen 7 und 12 Jahren, die nachmittags von der Schule in die Tagesstätte wechseln. Das Angebot an Aktivitäten, die die Erzieherinnen mit den Kindern durchführen, ist sehr unterschiedlich und hängt von der jeweiligen Betreuerin ab. Im Allgemeinen jedoch besteht die Möglichkeit mit den Kindern zu basteln oder auch auf das Gelände zu gehen, auf dem sich zwei Spielplätze befinden. Ein derart weitläufiges Gelände ist im Vergleich zu anderen Kindertagesstätten in der Umgebung einmalig und für viele Kinder die einzige Möglichkeit sich in einem auto- und gefahrenfreiem Raum auszutoben, da die Häuser der Familien fast keinen Garten haben und die Kinder sonst auf der Strasse spielen müssten.

**Ausbildung der Erzieherinnen und Angestellten** Das in Brasilien neu verabschiedete Gesetz schreibt allen Erzieherinnen und Angestellten in einer Kindertagesstätte bis 2008 vor, dass sie eine universitäre Ausbildung im Fach Pädagogik absolvieren müssen. Bis zur Erlassung dieses Gesetzes war die Ausbildung der Erzieherinnen nicht geregelt und individuell unterschiedlich. In der Kindertagesstätte Bom Samaritano gab es Erzieherinnen, die gerade die Fakultät besuchten, aber schon seit 20 Jahren als Erzieherin ohne eine derartige Ausbildung arbeiten. Die neue Regelung wird schwer zu erfüllen sein, da die Studiengebühren für die Angestellten von ihrem Gehalt abzuziehen sind. Das Minimum von 100 Reales monatlich für einen Kurs pro Semester bei einem Gehalt von 520 Reales ist kaum bezahlbar. Es gibt zwar Stipendien, aber für die vielen älteren Erzieherinnen ist der Neueinstieg in eine universitäre Ausbildung auch eine psychische Herausforderung.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup>Die Studiengebühren variieren je nach Universität und Studienfach. Beispielsweise zahlte die angestellte Psychologin 1000 Reales monatlich für einen Kurs pro Semester.

### 3 Das Projekt

Die Dauer des Projekts der Kindertagesstätte wird auf drei Monate festgelegt. Es steht dafür ein Arbeitsraum, ca. 6x6 m groß zur Verfügung, in dem sich keine Tische befinden. Gemalt wird auf dem Parkettfußboden, was die Kinder, die sich dabei oft dicke Kissen unterlegen, zu einer entspannten Atmosphäre einlädt. Um die Malsitzungen von den anderen Aktivitäten abzugrenzen ist ein eigener Raum, in dem die Kinder malen können ohne darauf zu achten zu müssen, ob sie etwas beschmutzen eine Notwendigkeit. Damit erhält die bildnerische Arbeit einen wichtigen symbolischen Wert und sie wird als wichtige und eigenständige Tätigkeit wahrgenommen und geschätzt.

Die Malmaterialien werden von der Kindertagesstätte gestellt. Zur Verfügung stehen Buntstifte, Wachsmalkreide, Temperafarben und Papier in verschiedenen Größen und Stärken. Die Kinder haben die Wahl zwischen den Materialien und wechseln diese während einer Sitzung.

Ab der Alterstufe von drei Jahren bestand die Malgruppe aus zehn Kindern. Dies erweist sich als zu groß. Die spätere Reduzierung auf die Hälfte stellt sich als die optimale Gruppengröße heraus. In der Gruppe der Kleinkinder ist die Arbeit mit Buntstiften am erfolgreichsten, weil in dieser Phase die Suche nach Formgebung dominiert und die Feinmotorik sich entwickelt. Die Formdominanz die, wie Kläger bemerkt, am Anfang der bildnerischen Entwicklung steht und ab dem Alter von 4,5 Jahren durch die Farbdominanz abgelöst wird, ist darin zu beobachten.<sup>90</sup>

Die Dauer der „Malstunde“ variiert zwischen einer Stunde bei den Jüngsten bis zu zwei Stunden bei den Ältesten. Das anfängliche Vorhaben die Malzeit festzulegen bewährt sich nicht, da die Konzentrationsfähigkeit der Kinder unterschiedlich lange und intensiv ausfällt. Das Bedürfnis sich auf dem Spielplatz auszutoben sprengt jede weiteren Strukturierungswünsche. Sie kehren in ihre Klassen zurück, wenn sie meinten fertig zu sein und damit stabilisiert sich im Malsaal eine insgesamt sehr konzentrierte und ruhige Arbeitsatmosphäre. Sie bildet den Gegenpol zu der ansonsten sehr lauten und extrem angespannten Atmosphäre der betreuten Klasse. Ein weiterer wichtiger Grund individuelles Beenden der Malsitzung zuzulassen, ist den Kindern nicht das Gefühl vermitteln zu wollen, sie müssten bleiben. Ein Zwang zu kreativem Arbeiten soll vermieden werden.

---

<sup>90</sup>Vgl. Kläger: *Phänomen Kinderzeichnung*, Baltmannsweiler 1990, 13.

### 3.1 Das Verhalten der Kinder

**Anfangssituation** Während der ersten Wochen sind die Kinder sehr unruhig und teilweise unsicher bezüglich ihres Verhaltens meiner Person gegenüber. Dies äußert sich in extremer Zurückhaltung oder in der Rebellion, wie beispielsweise gegen das Verbot im Saal umherzuspringen. Es wiederholt sich folgende Szene in den Altersstufen der vier- bis sechsjährigen Kinder:

Ein Kind beispielsweise malt ca. 20 Minuten, steht auf und schaut sich ein bißchen um, wird unruhig und kommt schließlich mit dem Wunsch, in die Klasse zurückgehen zu dürfen. Auf meine Zustimmung reagiert es mit Erstaunen. Anscheinend wird eine Verneinung erwartet. Daraufhin ändert das Kind seine Meinung und will doch noch „schnell“ etwas malen oder es geht zum Saal, kommt dann aber zwei Minuten später wieder zurück um sich erneut Papier und Farbe zu nehmen.

Bei den Kindern die wieder zurückkommen ist offensichtlich das Gefühl in der Klasse etwas Interessanteres zu verpassen, enttäuscht worden. Das Malen begreifen die Kinder nach und nach als freiwillige Aktivität, an der sie teilnehmen können so lange sie wollen, unter der Bedingung, die anderen anwesenden Kinder im Saal nicht zu stören. Zu akzeptieren, dass man andere bei ihrer Tätigkeit nicht stören darf, erweist sich als grundsätzliche und sehr tiefgreifende Schwierigkeit, die die Mehrheit der Kinder nicht bewältigen kann, da sie selbst ungestörtes Ausüben einer Tätigkeit nicht erleben. Die familiären Wohn- und Familienverhältnisse in Brasilien fördern kein ruhiges und konzentriertes Arbeiten. Alleinsein wird dagegen meist mit Einsamkeit gleichgesetzt und schon bei Kindern vermieden, in dem sie ständig beschäftigt werden und an allem teilnehmen müssen.

**Bildung fester Gruppen** Die Beschränkung auf eine Gruppengröße von fünf Kindern ist das Resultat des Verhaltens der Kinder. Besonders die jüngeren Kinder benötigen viel Zeit und intensive Betreuung. Da in dem Raum kein Tisch zur Verfügung steht und auf dem Boden gearbeitet wird, springen viele nach zehn Minuten auf und rennen herum. Die Gefahr auf den Stiften auszurutschen oder sich gegenseitig zu stechen und zu verletzen, ist sehr groß. Die Kinder an ihre, im Ton meist sehr barschen Erzieherinnen gewöhnt, bleiben nur ruhig sitzen, wenn sie man sie deutlich und oft genug ermahnt. Daher ist die Bildung von kleineren Gruppen notwendig und erfolgreicher.

Da Mädchen generell aufmerksamer und konzentrierter sind, bestehen die Gruppen aus zwei Jungen und drei Mädchen um so die nötige Ruhe herzustellen. Die Gruppen die

sich als Malgruppen etablieren, umfassen deswegen nur die wenigen Kinder, die sich auf etwas zu konzentrieren und die mit den Anwesenden kommunizieren ohne sich gegenseitig stören zu müssen. Es wäre sicherlich notwendig, auch mit konzentrationschwachen Kindern zu arbeiten. Die besonders gravierenden Konzentrationsdefizite und Respektlosigkeit einzelner Kinder beeinträchtigen die gesamte Gruppenarbeit. Angesichts der Organisation in der Tagesstätte ist dies nur in regelmäßigen Einzelsitzungen zu leisten.

**Sinnliches Erfahren von Farbe** Erfahrung mit flüssiger Farbe und Papier zu ihrer freien Verfügung, begeistert die Kinder von Beginn an, da sie weder zu Hause noch in der Kindertagesstätte bisher diese Malmöglichkeiten hatten. Malen mit Temperafarben ist für die Mehrzahl der Kinder ein neues Erlebnis. Mangelndes Geld und der große Arbeitsaufwand verhinderten diese Möglichkeiten ebenso wie Unwissenheit oder fehlendes Interesse der Eltern. Dies führt zum Problem der defizitären Erziehung und Fürsorge für die Kinder. Bemerkbar macht sich dies vor allem bei den kleinen zwei- bis vierjährigen Kindern u.a. in der schlechten Körperhygiene. Bei den älteren Kindern fehlt in der Erziehung vor allem die Kommunikation mit ihnen und die rationale Auseinandersetzung in Konflikten. Mit den Erfahrungen ihres Elternhauses werden Jugendliche oft selbst zu Eltern ohne zu wissen, was Erziehung bedeutet.

**Inspirationsquelle Kinderbuch** Das Lesen von Kinderbüchern aus dem Schrank im Saal ist eine weitere beliebte Tätigkeit. Da in den anderen Räumen keine Bücher mehr vorhanden sind, weil sie schon zerrissen sind oder einfach fehlen, wird es nach und nach zur Gewohnheit nach den ersten Bildern ein Buch zu nehmen, etwas zu lesen und dann wieder weiterzumalen. Unterbrochen wird das Lesen vom Reden und dem Vorstellen der gerade gelesenen Geschichte. Dies zeigt, dass die Lust am Lesen, Malen und der gegenseitigen Inspiration beider Tätigkeiten sehr groß ist und vor allem in der Kindertagesstätte die einzige Möglichkeit dazu besteht, wie sich bei Hausbesuchen herausstellt. In der Familie ist die Anschaffung eines Fernsehers wichtiger als der Kauf eines Buches.

**Verhaltensentwicklung** Die Vorschulkinder haben oft eine gewisse Ehrfurcht vor den Malmaterialien und sind anfangs sehr vorsichtig beim Malen. Die Mehrzahl der Kinder hat noch nie mit Temperafarben gemalt. Die Feststellung, dass Kinder aus armen Regionen hinter der bildnerischen Entwicklung beispielsweise deutscher Kinder, die sich im materiellem Reichtum befinden, zurückliegen, sieht man beim Betrachten der gemalten

Bilder. Bei einem Vergleich von Kinderbildern aus dem bundesdeutsche Raum und denen der Dritten-Welt kommt Reiß zu dem Schluss, dass die „Bildlösungen [...] um viele Jahre hinter den Bildlösungen bundesdeutscher Kinder zurückliegen. Es handelt sich hierbei um Defizite, die den Zusammenhang zwischen Gestaltungsmöglichkeiten und Fähigkeiten beleuchten.“<sup>91</sup> Die Differenz zwischen Gestaltungsmöglichkeiten und Fähigkeiten entsteht durch fehlende Möglichkeiten, die Fähigkeiten zu trainieren. Bei den meisten Kindern erkennt man im Laufe der drei Monate, dass sie lernen, freier mit den Materialien umzugehen und anfangen gezielt bildnerisch zu arbeiten. Es gibt den Kindern die Möglichkeit, ihre Gestaltungsweise zu entwickeln als sich auch selbst malerisch adäquater ausdrücken zu können. Die anfängliche Unsicherheit macht einer Freude und Selbstvergessenheit im Tun Platz, indem sich die Kinder auf sich selbst konzentrieren können.

Nach der Schule treffen die Kinder zum Mittagessen in der Tagesstätte ein und ruhen sich wie alle anderen bis 14.00 Uhr in den verdunkelten Klassenzimmern aus. Für sie gibt es zahlreiche weitere Freizeitaktivitäten, wie Informatik-, Sport-, Tanz- und Capoeiraunterricht, an denen sie freiwillig teilnehmen können. Es bleibt ein festgelegter Nachmittag an dem bildnerisches Arbeiten angeboten werden kann. Nur wenige Kinder zeigen dafür dauerhaftes Interesse. Die anfängliche Neugier lässt schnell nach, so dass es nicht zur Bildung von festen Gruppen kommen konnte. Prozentual ist die Beteiligung der Mädchen doppelt so hoch wie die der Jungen. Außerdem bleiben die Jungen im Schnitt nur halb so lange wie die Mädchen. Das liegt teilweise auch daran, dass die Mädchen die Malarbeit mit Konzentration begleiten, während die Jungen kurz und intensiv arbeiten. Wichtig für die Beurteilung der Bilder dieser Altersgruppe ist der Lebensweltbezug, d.h. das Lebensumfeld, das sich ändert und auf die ästhetischen Bedürfnisse der Kinder einwirkt.<sup>92</sup>

Allgemein ist festzustellen, dass Kinder mit Geschwistern sich besser in die Malgruppe integrieren können. Sie zeigen eine höhere Toleranz gegenüber Störungen durch andere Kinder, kommunizieren mehr, sind lärmunempfindlicher, können besser teilen und sind weniger aggressiv. Aus eigenen Beobachtungen sowie aus den gedrehten Videosequenzen kann man erkennen, dass sich das Verhalten der Kinder während der drei Monate beruhigt. Sie malen und konzentrieren sich zunehmend besser. Einerseits beruhigt die Strukturierung durch mich als „Erzieherin“ und andererseits wirken die

---

<sup>91</sup>Reiß: *Kinderzeichnungen*, Neuwied 1996, 68.

<sup>92</sup>Kirchner: *Lebensweltbezug*, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003, 53.

regelmäßigen Stunden der bildnerischen Tätigkeit entlastend und ausgleichend. In den Gruppen ab dem Alter von acht Jahren ist das Verhalten sehr kommunikationsintensiv, die Kinder reden ständig über ihre Bilder, beraten sich und geben untereinander an. Die friedliche Kommunikation untereinander wird damit gestärkt und schüchterere Kinder haben die Möglichkeit sich an ihr zu beteiligen. Die bildnerische Tätigkeit lenkt die Energie auf das Malen, wodurch gleichzeitig die Integration jener Kinder in die Gruppe gefördert wird, die körperlich oder sprachlich in der Entwicklung auffallend defizitär sind. Während sportliche Aktivitäten beispielsweise Fußball- oder Volleyballspielen jene Ungleichheiten betonen, gelingt es, dies beim Malen zeitweise zu vergessen und gleichzeitig ein sinnlich-ästhetisches Erfolgserlebnis zu haben. Der Erfolg und der Stolz mit dem die Kinder ein fertiges Bild zeigen oder ihren Eltern schenken, demonstriert den Wunsch nach positiver Bestätigung ihres Könnens.

### 3.2 Methode der Bildbetrachtung

Bilder besitzen eine eigene Dynamik und sprechen ihre eigene Sprache, die entziffert werden muß. Um sie lesen zu können bedarf es eines anderen Blickes als jenen, der ausschließlich Informationen registriert. Ein analysierend-rationaler Blick verfehlt, ebenso wie der Versuch, Kunst rational zu erklären, das Wesentliche eines Bildes. Deswegen ist der Betrachter dazu genötigt, sich seiner eigenen Bedingtheiten bewußt zu werden.<sup>93</sup> Jeder betrachtende Blick richtet sich mit unterschiedlichen Sehgewohnheiten und Erkenntnisfähigkeiten auf ein Bild und nimmt andere Elemente, Stimmungen oder Geschichten wahr. Kläger versucht die unterschiedlichen Sichtweisen, die die Einschätzungen der Kinderzeichnungen bedingen, einzuteilen. Er beschreibt den narrativen, sozialen, anthropologischen, religiös-moralischen, mythologisch-symbolischen, geschichtlichen, politischen, psychologischen, ästhetischen, medizinischen, persönlichen und den kreativen Wert.<sup>94</sup> Individuell internalisierte Werte beeinflussen unbewußt die Wahrnehmung des Bildes, indem sie dem Betrachter bestimmte Lesarten vorgeben.

Kinderzeichnungen werden verstanden als Aneignung, Verarbeitung und Ausdruck von Lebensgeschehen, sowie als Ausdruck innerer Lebensentwürfe und unterliegen dadurch auch einem kulturellen und identitätsbezogenen Wandel.<sup>95</sup> Die Bilder als Produkte

---

<sup>93</sup>Vgl. Titze: *Die Dynamik im Bild*, in: Brög/Foos/Schulze: Korallenstock, 129.

<sup>94</sup>Vgl. Kläger: *Phänomen Kinderzeichnung*, Baltmannsweiler 1990, 4f.

<sup>95</sup>Vgl. Kirchner: *Kinderzeichnung im Wandel*, in: Kirschenmann/Schulz/Sowa: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, München 2006, 82.

ästhetischen Tuns sind nicht bloße Transpositionen von inneren Bildern in eine objektive Form, sondern sind durch den Gestaltungsprozess und den damit eingehenden emotionalen Implikationen geprägt. Obwohl sich der kunstpädagogische Blick primär auf die bildnerischen Elemente und die ästhetischen Prozesse richtet, werden dennoch Erkenntnisse aus der psychologischen Kinderbilderinterpretation auftauchen. Kinderzeichnungen drücken, wie allgemein anerkannt, ebenso das intellektuelle Reifenniveau des Kindes aus.<sup>96</sup>

Obwohl eine psychologische oder psychoanalytische Deutung der Kinderbilder hier nicht in erster Linie vorgesehen ist, spiegeln Kinderbilder die Persönlichkeit des Malers wieder, so dass „der Ansatz des Untersuchenden notwendigerweise intuitiv als auch analytisch sein muß.“<sup>97</sup> Der kunstpädagogische Blick wendet sich in erster Linie der Analyse der bildnerischen Elemente wie Form, Farbe und Linie zu und erst im zweiten Schritt einer Interpretation der Bilder, die auf die Seelenlage des Kindes abzielt. Mit Di Leo sei darauf hingewiesen, dass Gefühlszustände sich außer im manifesten Inhalt und der Symbolik auch ihren „Ausdruck in Linien, in der Raumnutzung, dem Gleichgewicht, der Integration wie der Art und Weise der Ausführung finden.“<sup>98</sup>

Wird diese ganzheitliche und am Bild als eigenes Werk orientierte Betrachtung von der Suche nach Symbolen mit archetypischer oder psychoanalytischer Bedeutung in den Hintergrund gedrängt, besteht die Gefahr, in ein additives mechanistisches Verfahren zu verfallen.<sup>99</sup> Richter formuliert das Verhältnis von biographisch geprägter und bildorientierter Interpretation wie folgt:

*„Erst die Verbindung beider Zugangsweisen führt zu einer Interpretation, in der auch der Bedeutungsgehalt erschlossen werden kann. Es bleibt dabei eine Frage des wissenschaftlichen Verständnisses, welche Position der beiden Seiten miteinander verknüpft werden und wie die Interpretation konzipiert wird: von der bildnerischen Struktur hin zum Persönlichkeitsbild oder vom Persönlichkeitsbild hin zum Bild.“*<sup>100</sup>

Kindliche Formbestände, Farb- und Materialwahl und die daran anschließenden Formanalysen und Interpretationen sind das Material des kunstpädagogischen Blickes und nicht die psychische Disposition. Eine Beschreibung des individuellen Malverhaltens und des Charakters dient dazu, eine Verbindung zwischen bildnerischem Ausdruck und charakterlicher Prägung herzustellen. Beinahe in allen Bildern drückt sich der Charakter

---

<sup>96</sup>Vgl. Di Leo: *Deutung von Kinderzeichnungen*, Karlsruhe, 1992, 61.

<sup>97</sup>Ebd.

<sup>98</sup>Ebd., 24.

<sup>99</sup>Ebd., 1992, 62.

<sup>100</sup>Richter: *Die Kinderzeichnung*, Berlin 1997, 216.

adäquat in der Gestaltung aus. Da die Kinder verschiedenen Alters sind, gibt es auch entwicklungsbedingte Unterschiede.

Jede Kultur hat ihre eigenen Sozialstrukturen und Werte und diese werden auch bei der Betrachtung der Kinderbilder zu beachten sein. Reiß formuliert dies treffend:

*„Die Bilder der Kinder sind darüber hinaus auch immer Aussagen zur gesellschaftlichen Situation einer Zeit, zum „Zeitgeist“. Er zeigt sich in den Bildkonventionen. Dies wird deutlich bei einer vergleichenden Betrachtung mit historischen Dokumenten, aber auch, wenn man Kinderbilder unterschiedlicher Kulturräume miteinander vergleicht. Es offenbart sich, daß es einen charakteristischen Stil einer historischen Epoche ebenso gibt, wie den Ausdruck spezifischer Beziehungen zur sozialen und kulturellen Umwelt.“*<sup>101</sup>

Weiter vermerkt er, dass eine adäquate Interpretation eine Decodierung des kulturellen Schlüssels erfordert. Aus diesem Grunde müssen in den folgenden Besprechungen immer wieder Hintergrundinformationen aus dem Leben und der Gesellschaftsstruktur Brasiliens gegeben werden. Eine allgemeine Einführung in die Entwicklungsphasen findet begrenzt statt. Anthropologisch-psychologische Überlegungen finden sich beispielsweise bei Widlöcher.<sup>102</sup> Inwieweit die Betrachtung der Bilder nun kulturell verschlüsselt oder interkulturell verständlich ist, ist eine der Kernfragen.

Der Leitfaden der Bildbetrachtung ist die chronologische Entwicklung der bildnerischen Formensprache. Widlöcher thematisiert den Zusammenhang zwischen Reifeprozess des perzeptiven und motorischen Apparats. „Der Stil verweist mit Notwendigkeit auf die Entwicklung. Ohne Kenntnis der Entwicklung gibt es kein vertieftes Verständnis des Stils.“<sup>103</sup>

Während dieser Betrachtung ist jeweils zu untersuchen, ob auffallend kulturspezifische Aspekte vorhanden sind. Die Erwartung die sich bei Betrachtung der Bilder erfüllt ist, dass in der frühen bildnerischen Produktion noch keine großen kulturspezifischen Unterschiede vorkommen. Unterschiede sind hauptsächlich in den Phasen feststellbar, in denen Motive und bekannte Objekte, also ab dem Alter von vier Jahren, bildnerisch wiedergegeben werden.

---

<sup>101</sup>Reiß, 30f.

<sup>102</sup>Widlöcher: *Was eine Kinderzeichnung verrät*, München 1974.

<sup>103</sup>Ebd., 29.



### 3.3 Entwicklungsphasen und Beispiele von Kinderbildern

Jede Altersstufe wird gemäß den in der Entwicklungspsychologie allgemein akzeptierten Merkmalen des bildnerischen Gestaltens kurz skizziert. Es wird darauf hingewiesen, dass in den letzten Jahrzehnten die bis ca. 1970 verbreitete Einteilung der Entwicklung, gemäß der Stufenlehre, immer kritischer betrachtet wird und dass die Homogenität und Stabilität zeichnerischer Entwicklungsläufe hinterfragt wird, da sowohl die Binnenstruktur der Bildzeichen als auch die kompositionellen Zusammenschlüsse der Figurationen irregulärer verlaufen als angenommen.<sup>104</sup> Für die Betrachtung der Bilder in dieser Arbeit bedeutet dies, dass im Folgenden die großzügige Einteilung des bildnerischen Gestaltens in Kritzel-, Schema- und pseudonaturalistische Phase als Orientierung beibehalten wird und sinnvoll erscheint, wenn man sie nicht auf die kognitive Entwicklung, sondern nur auf den bildnerischen Ausdruck anwendet. Diese Einteilung findet man beispielsweise auch bei Richter auf den im Folgenden immer wieder zurückgegriffen wird.<sup>105</sup> Richtlinie für die Zuordnung zu einer Phase ist nicht das Alter des Kindes, sondern der bildnerische Ausdruck.

*„Sowohl die Terminologie, die Zuordnung dieser Phasen zu Altersgruppen, als auch die Einteilungsmodi innerhalb der Phasen, das Aufzeigen von Zwischen- bzw. Übergangsphasen und die Begründungen für das Entstehen dieser Phasen divergieren in den einzelnen Theorien.“<sup>106</sup>*

---

<sup>104</sup>Vgl. Richter: *Kinderzeichnung interkulturell*, Münster 2001, 13.

<sup>105</sup>Richter: *Die Kinderzeichnung*, Berlin 1997.

<sup>106</sup>Wichelhaus: *Entwicklung/Kinderzeichnung*, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003, 77.

### 3.3.1 Die Kritzelphase

Ab dem Zeitpunkt zu dem das Kind spurgebende Materialien wie Bleistift, Kugelschreiber, Buntstift etc. verwendet und spurkonservierende Mal- und Zeichengründe erfolgen, werden die Kritzelaktivitäten von den zeitlich davor liegenden Schmieraktivitäten unterschieden.<sup>107</sup> Kritzelprozesse können rein funktional als auch objektkreierend ablaufen. Für das Kind besitzen seine Ergebnisse einen unterschiedlichen bewußtseinsmäßigen Status. Die Kritzelphase teilt Wichelhaus in eine sensomotorische und eine präoperative Phase ein.<sup>108</sup> In der präoperativen werden innere Bilder entwickelt und durch Kritzel aufgebaut und ausgedrückt. Wichelhaus spricht dann auch von sinnunterlegtem Kritzeln.<sup>109</sup> Die Bedeutungszuordnung kann vor, während und nach dem Kritzelgeschehen stattfinden und ist situationsabhängig und mit dem bewussten Erleben der bildnerischen Tätigkeit verknüpft. Im Stadium der Deutekritzeler wird dadurch die funktionale Abhängigkeit von eigener Realisation und Identifikation, von Herstellung und Lesen der Bilder, erprobt.<sup>110</sup> Der Schaffensprozess ist begleitet von Identitätsfindungsprozessen.

Einige Forscher bezeichnen die folgende Übergangsphase als Präschemaphase, die sich wesentlich durch eine schwache Analogierelation zwischen dem entstandenen graphischen Zeichen und dem Objekt auszeichnet.<sup>111</sup>

Kritzeln ist eine motorisch und noch nicht visuell kontrollierte Bewegung die aber schon individuelle Züge besitzen kann, wie man beispielsweise in der Strichabfolge, Strichdicke, Art der Ansätze, Dynamik und Dauer ablesen kann.<sup>112</sup> Die Richtung, die Dynamik und die Form des Kritzels werden unterschieden in Schwungkritzel, Hiebkritzel oder Zickzackkritzel. Kritzel sind, so Richter, psycho-motorische Entladungen und können teilweise als frühe Form des symbolischen Darstellens angenommen werden, „in dem die Bewegungsabfolgen (als gestische Repräsentationen) für erlebte und/oder visuell-taktil wahrgenommene (vielleicht auch schon: als Bilder internalisierte, imaginierte) Ereignisse stehen. Diese Ereignisse werden aber nicht abgebildet, sondern es werden charakteristische Bewegungselemente der Geschehenisse durch den Zeichenakt repräsentiert.“<sup>113</sup> In Kritzeln kann man keine direkte Repräsentation eines Gegenstandes mit eindeutiger Bedeutung sehen. Dennoch werden in ihnen die psychischen Erlebnisse

---

<sup>107</sup>Wichelhaus, 77.

<sup>108</sup>Ebd.

<sup>109</sup>Ebd., 78.

<sup>110</sup>Ebd., 78.

<sup>111</sup>Ebd.

<sup>112</sup>Richter 2001, 24.

<sup>113</sup>Ebd., 25.

und inneren Bilder verarbeitet und fließen in Form und Dynamik ein.

Es werden im Folgenden die Bilder von Dreijährigen vorgestellt, anhand derer verschiedene Merkmale veranschaulicht werden. Alle Kinder malen erstmals mit Tempera. Die Kinder entwickeln sich hinsichtlich des Malverhaltens und des Umgangs mit dem Material innerhalb der drei Monate sehr unterschiedlich.

**Rodrigo (3,5)** Rodrigo ist ein sehr selbstbewusstes, interessiertes Kind. Es besitzt eine sehr laute und tiefe, männlich wirkende Stimme und ein gutes Durchsetzungsvermögen. Sein größtes Problem ist seine mangelnde Konzentrationsfähigkeit und sein enormes Aufmerksamkeitsbedürfnis. An den Malstunden will er immer teilnehmen und ist der Erste der bereitsteht, wenn die Kinder abgeholt werden. Nach den ersten zehn Minuten ist er aber auch der Erste der aufspringt und anfängt alle anderen zu stören und abzulenken. Ermahnungen ignorierend, läuft er wild schreiend und lachend über die Bilder der anderen, wodurch er Aufmerksamkeit erregt. Sehr still und interessiert wird er, wenn man sich mit ihm allein beschäftigt. Er liest mit Vorliebe das Dschungelbuch und will alles über die dort abgebildeten wilden Tiere erfahren. Das Buch besitzt aufklappbare Seiten mit darunter versteckten Tieren und Menschen, die er immer wieder anschaut und dann beschließt, dass er dies jetzt malen wolle. Dies alles verkündet er immer sehr lautstark. Für ihn ist die bildnerische Tätigkeit immer auch Teil seines permanenten Kommunikationsbedürfnisses mit anderen. Insgesamt vermittelt er den Eindruck zwischen Gehorsam und Ungehorsam hin- und hergerissen zu sein, mit dem einzigen Ziel möglichst viel Aufmerksamkeit erhalten zu wollen. Es ist ihm fast unmöglich, sich auf eine ruhige Tätigkeit zu konzentrieren und sich mit sich selbst zu beschäftigen. Phasenweise stört er derart, dass er nicht mehr mit in den Malsaal kommen kann. Sein daraufhin abrupt ausbrechendes, lautes Heulen beendet er mit der Neugier auf eine andere Tätigkeit ebenso schnell wieder. Auf Dauer ist er eine Belastung für die Gruppe, die bei seiner Anwesenheit, nicht Malen kann. Aus diesem Grund kann er in den letzten Wochen nicht mehr an den Malsitzungen teilnehmen.

Das ausgewählte Bild von Rodrigo, Abb. 6, weist eine hervorstechende Farbigkeit auf. Wie ein Feuer breitet sich der mit kurzen, dicken Pinselstichen gemalte Mittelpunkt nach außen aus. Offene Kreiskritzeln, fleckenförmige Gebilde und längere Striche mischen sich. Die Malrichtung geht von der linken unteren, in die rechte obere Ecke. Die Farben Rot und Orange haben eine laute Wirkung und ziehen die Aufmerksamkeit des Betrachters

auf sich. Rodrigo ist in der Lage „motorische Vollzüge zu unterbrechen, neu einzusetzen, Strecken zu ziehen und zum Ausgangspunkt einer Rundung zurückzukehren usw.“<sup>114</sup> Er kann seine motorische Bewegungen relativ gut steuern.

Das Bild entsteht in kurzer Zeit und spiegelt die Spontaneität und Unruhe Rodrigos wider. Es zeigt eine abwechslungsreiche Formensprache und eine kräftige und entschlossene Pinselführung. Rodrigos ungestümes und energetisches Verhalten ist deutlich in Farbigkeit und Bildstruktur wiederzuerkennen.

**Ryan (3,7)** Ryan hat große Sprachschwierigkeiten. Er spricht langsam und lispelt. Problematisch dabei ist, dass es vom Gesprächspartner Geduld und Ruhe beim Zuhören verlangt. Charakterlich zeichnet er sich durch große Gutmütigkeit, Geduld und Freundlichkeit aus. Beim Malen ist er immer äußert friedlich, hört allen Erklärungen zu und fragt gerne nach.

Von ihm liegt eine Zeichnung vor, die mit dünnen Buntstiftstrichen ausgeführt ist. Das Blatt ist doppelt so groß wie die der anderen Kinder, ca. DIN A2. Die Zeichnung, Abb. 7, ist ein Streubild mit Kreiskritzeln und Linien. Die Kreise sind sehr groß und genau gezeichnet. Die Gebilde sind sorgfältig voneinander getrennt, Überschneidungen sind nur an vereinzelt Stellen vorhanden. Ryan konzentriert sich auf die Zeichnung geschlossener Kreise und trennt das Blatt durch mehrere selbstgezogenen Linien in zwei Hälften. Seine Bemerkung: „Schau, ein Feuer!“ zeigt, dass er seine Zeichnung als Leistung erkennt. Zwar ist die Diskrepanz zwischen zeichnerischer Realisation und naturalistischer Darstellung eines Feuers offensichtlich, aber durch seine verbale Identifizierung liefert er ein Beispiel für das sogenannte „sinnunterlegte Kritzeln“<sup>115</sup>.

Ryan begleitet seine Arbeiten mit Erklärungen und praktiziert, eine Art kommunikative Selbstbestätigung, und scheint sich damit sehr gut zu fühlen. Beim Malen ist er sehr konzentriert, wirkt entspannt und ist stolz auf sein Ergebnis. Für ihn bedeutet die Anfertigung einer Zeichnung die Anerkennung seiner Person, die er im verbalen Ausdruck auf Grund seiner Sprachschwierigkeiten nicht erfährt. Seine Formen sind klar und einfach ohne weitere Linien dazwischen. Er ist auf Grund seiner Sprachschwierigkeiten gewohnt langsam zu sprechen und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Demensprechend kritzelt er kaum, sondern beschränkt sich auf wenige weite Linien und Formen.

---

<sup>114</sup>Wallon in Richter 1997, 34.

<sup>115</sup>Eid/Langer/Rupprecht: *Grundlagen des Kunstunterrichts*, Paderborn 2002, 124.

Rodrigo und Ryan sind zwei sehr gegensätzliche Charaktere, die beide spürbare Defizite in ihrer Entwicklung aufweisen. Schon die Wahl des Materials, Rodrigo preferiert raumgreifende Mittel, Ryan bevorzugt feine Malstifte, spiegelt innere Prozesse wieder. Die Zeichnungen machen die Unbeherrschtheit Rodrigos und die Unsicherheit Ryans deutlich. Di Leo stellt in Bezug auf die Qualität der Linie fest, dass eine „mit leichten, zittrigen, gebrochenen Linien gezeichnete Figur [...] auf ein unsicheren, deprimiertes Kind hinweist). Umgekehrt drückt eine kräftig, kontinuierlich und frei gezeichnete Figur Selbstvertrauen und ein Gefühl der Sicherheit aus.“<sup>116</sup> Rodrigos kräftige Malerei ist nicht von seiner lauten Art zu trennen. Sein kräftiger, breiter Pinselduktus zeigt seinen Tatendrang. Seine Konzentrationsschwierigkeiten machen es ihm unmöglich mehrere solcher Bilder in einer Sitzung anzufertigen. Dies ist auch der Grund, weshalb er keinen Platz in der Gruppe findet. Andere Kinder fühlen sich durch ihn gestört und Sarahs Bitte Rodrigo zur Ruhe aufzurufen zeigt, wie er die Gruppe dominieren möchte.

**Sarah (3,3)** Anfangs ist Sarah sehr schüchtern und zeigt unauffällig und indirekt ihr Interesse an den Malsitzungen. Erst nach zwei Monaten antwortet sie direkt auf Fragen und nimmt Augenkontakt auf. In der Gruppe ist sie ebenfalls sehr still. Ihr Blick und Ausdruck sind immer interessiert und nachdenklich. Als eines der wenigen Kinder kennt sie meinen Namen, während die anderen Kinder den Begriff „Tia“ verwenden, der wörtlich „Tante“ bedeutet, mit dem alle Erzieherinnen gerufen werden.

Von Sarah liegen das erste und das letzte Bild vor, anhand deren man die sich entwickelnde Fertigkeit im Umgang mit dem Material und das damit einhergehende Selbstvertrauen ablesen kann. Das erste Bild ist eine feine Buntstiftzeichnung, Abb. 10, die ein Liniengewirr zeigt, das sich kreisförmig um ein nach rechts verschobenes Zentrum gruppiert. Nur einige kleine Kritzel befinden sich außerhalb des Knäuels. Die Striche sind mit schwachem Druck ausgeführt und nur im Zentrum erkennt man kräftigere Linien. Das zweite Bild ist mit Tempera gemalt, siehe Abb. 11. Sarah malt verschiedene Kritzelformen, wie Kreis-, Zick-Zack- und Schwingkritzel.<sup>117</sup> Es ist in unterschiedlichen Farben und mit äußerster Subtilität der Pinselführung ausgeführt. Sarah bemerkte dazu: „Ich habe einen Elefant gemacht!“ Der Elefant, ebenfalls ein Tier aus dem Dschungelbuch, ist eines ihrer Lieblingstiere. Die Zickzackkritzel sind von Pinseltupfen begleitet. Die Formen gruppieren sich zu drei Gebilden die in abfallend diagonalen Richtung auf das Blatt

<sup>116</sup>Di Leo: *Die Deutung von Kinderzeichnungen*, Karlsruhe 1992, 23.

<sup>117</sup>Eine Auflistung der Kritzelformen findet man u.a. bei Richter 1997.

gesetzt sind.

Sarah überreicht öfter Bilder und sagt kurz, was sie gemalt hat. Sinnunterlegtes Kritzeln tritt bei ihr öfter auf als bei den anderen Kindern der Gruppe.

Sarah hat anfangs noch Probleme ihre motorischen Fähigkeiten zu koordinieren. Sie malt und zeichnet unterschiedliche Formen des Urknäuels, Kreuze und gerade Linien kommen in ihrem Bildern nicht vor. Kreuze und gerade Linien besitzen eindeutige Richtungen und vermitteln den Eindruck von Entschlossenheit. Da Sarah ein schüchternes, zögerliches Mädchen ist, erscheint es verständlich, dass klare, kräftige Linien und raumeinnehmende Formen fehlen. Die Wiederholung des Urknäuels führt dazu, dass ihre Kreisbewegung schließlich zu einem Einzelgebilde wird und als Gegenstand betitelt werden kann. Angesichts der Tatsache, dass Sarah zu Hause wahrscheinlich noch nicht gemalt hat und die Malstunde die erste Begegnung mit der Farbe gewesen ist, entwickelt sie sich im Laufe der drei Monate sowohl hinsichtlich ihres Selbstbewußtseins als auch im bildnerischen Ausdruck weiter.

Die Kritzelphase der Vorschulkinder beschreibt Grözinger als Ausdruck der Grundbewegungsrichtungen. In der Spirale liegt das Schweben, ein rotierendes Raumgefühl, das Kreuz beinhaltet das Stehen mit der Horizontale und Vertikale als Hauptrichtungen und im Zickzack zeigt sich das Gehen, mit dem Erlebnis der Schwerkraft, ausgedrückt.<sup>118</sup> Überträgt man diese Gedanken auf die gesichteten Kinderbilder, so sähe man bei Sarah das Schweben, Ausdruck des Rotierens als Hauptgefühl. Bei Rodrigo dagegen sind die Linien fester, sie kreuzen sich und betonen seine Standfestigkeit.

Die besprochenen Beispiele zeigen, dass bei zwei Kindern bildnerisches Arbeiten gut angenommen und in ihre Entwicklung eingebaut wurde. Ryan verbindet die Tätigkeit mit verbalen Äußerungen und konzentriert sich auf die Zeichnung von Grundformen wie den Kreis. Er entwickelt einen Selbstdialog in bildnerischer Form. Es ist nicht festzustellen, ob er tatsächlich in seiner sprachlichen Entwicklung Fortschritte macht, dennoch ist sein zufriedenes und stolzes Gefühl nach der Sitzung Zeichen für die Verbesserung in dieser Hinsicht. Sarah macht enorme Fortschritte im bildnerischen Gestaltungsvermögen, besonders im Umgang mit Farben. Das gleichzeitige Aus-sich-Heraus Gehen und ihr zunehmendes offensives Verhalten meiner Person gegenüber, zeigen, dass sie im und

---

<sup>118</sup>Vgl. Grözinger, 22f.

durch das bildnerische Gestalten Zugangsformen zu einer fremden Person gefunden hat. Rodrigo dagegen ist ein Beispiel dafür, dass bildnerisches Gestalten nicht für alle Kindern die geeignete Ausdrucksform ist. Durch sein stürmisches Temperament nimmt er sich die Möglichkeit, sich auf das bildnerische Arbeiten einzulassen.

### 3.3.2 Die Schemaphase

Auf die Kritzelphase folgt die Schemaphase der Vier- und Fünfjährigen, die Richter als Phase beschreibt, in der das Kind lernt, „*die vorhandenen Figurationen auf der vorgegebenen Zeichenfläche so zu organisieren, dass man von der „Geburt des Bildes“ sprechen kann.*“<sup>119</sup> Es werden stärker konventionalisierte Muster verwendet, die in ihrer Identifikation und Deutung allgemein verständlicher sind. Außerdem lernt das Kind sich in der Blattfläche zu organisieren und eine bildhafte Welt zu erschaffen. Der entscheidende Wechsel in der Raumorganisation des Bildes vollzieht sich in der Orientierung an den Blattkanten, oben und unten, links und rechts, was die kompositionelle Struktur des Bildes beeinflusst.<sup>120</sup> Alle Elemente werden innerhalb der Blattfläche und in Bezug auf sie gesetzt. Überschneidungen werden meist vermieden. Weiteres Merkmal ist die Ordnung der Größenrelation nach Wichtigkeit (Bedeutungsgröße). Wichtige Elemente werden dementsprechend groß und raumfüllend gestaltet.<sup>121</sup>

Die Zeichnung von Details zur Identifizierung oder Betonung eines Themas ist ein häufig gesehenes Merkmal. Richter bezeichnet dies als „partielle Differenzierung“ die mit der „partiellen Synthese“ die als zwei Tendenzen in dieser sich entwickelnden Kinderzeichnung dieser Phase charakterisieren.<sup>122</sup>

Das Schema ist eine invariante Form die vom Kind über einen längeren Zeitraum zur Bezeichnung eines Objektes benutzt wird, gleichzeitig aber auch individueller Bedeutungsträger ist. Nur bestimmte Merkmale werden in das Schema aufgenommen.<sup>123</sup> Die Theorien zur Schemabildung sind unterschiedlich, gemeinsam ist ihnen die Bestimmung des Schemas als funktionale Verbindung zwischen Innen- und Außenwelt.<sup>124</sup> Die fortschreitende kognitive Entwicklung vom konkret-anschaulichen zum intellektuell-operativen Denken geben dem Bildschema einen ganzheitlichen, synkritischen Charakter.

Das Interesse der Kinder wendet sich außerdem der Schreibtätigkeit der Erwachsenen

---

<sup>119</sup>Vgl. Richter 1997, 43.

<sup>120</sup>Vgl. Richter 2001, 28.

<sup>121</sup>Ebd., 29.

<sup>122</sup>Griffith zit. nach Richter 1997, 43.

<sup>123</sup>Vgl. Wichelhaus: *Entwicklung/Kinderzeichnung*, 78.

<sup>124</sup>Luquet zit. nach Wichelhaus: *Entwicklung/Kinderzeichnung*, 78.

zu, die sie zu imitieren versuchen. Da sie noch nicht Schreiben können, entstehen in dieser Phase auch Bilder, auf denen Schriftzeichen imitiert werden, siehe Abb. 12. Der Sechsjährige besucht noch nicht die Schule, kann aber schon seinen Namen und vereinzelte andere Buchstaben und Zahlen schreiben. Ein Junge namens Wagner setzt seinen Namen in die linke Ecke und füllt die obere Blatthälfte mit Buchstaben und Zahlen. Es ergeben sich zwei Gruppen. Die Buchstaben sind unterschiedlich groß geschrieben und schräg gestellt. Einige Buchstaben sind noch nicht zu erkennen, spiegelverkehrt oder durch andere Formen erweitert, wie beispielsweise der S-ähnliche Buchstabe in der linken Gruppe. Dies zeigt die motorische Schwierigkeit des Schreibens aber auch die große Motivation, die Schrift und die Schreibtätigkeit der Erwachsenen nachzuahmen. Die Tendenz in der Bildorganisation geht in Richtung Wiedererkennung und Verständigung, d.h. die einzelnen Motive sollen in der Bildstruktur identifizierbar sein.<sup>125</sup> Generell verhalten sich die Kinder im Vergleich zu den Dreijährigen aufgeschlossener. Sie kommunizieren untereinander sehr stark und gehen aufeinander ein.

Die folgenden Bilder sind nicht nach Verfasser oder durchgängigem Motiv ausgesucht, sondern nach Themenbereichen, die sich in den Kinderzeichnungen entwickeln.

Abb. 13 ist Beispiel eines sogenannten "Röntgenbildes",<sup>126</sup>. Das Röntgenbild zeichnet sich durch die transparente Gestaltung des Motivs aus. Im vorliegenden Fall sieht man ein fahrendes Auto und den darin sitzenden Insassen, der eigentlich von der Karosserie des Autos verdeckt sein müßte. Eine Erklärung der Röntgen-Technik besagt, dass Kinder im Vorschulalter sie anwenden, „wenn sie etwas, von dem sie wissen, daß es da ist, unabhängig davon zeichnen, ob es tatsächlich sichtbar ist. Das entspricht dem intellektuellen Realismus des Kindes in der präoperationalen Phase.“<sup>127</sup> Der Schwerpunkt liegt darauf, zu zeichnen was gewußt ist, nicht was sichtbar ist.

Auf dem nächsten Bild, Abb. 14, ist eine Entwicklung zu erkennen, die eine naturalistische Darstellungsweise andeutet. Man sieht ein mit Bunstiften gezeichnetes Standlinienbild, d.h. ein Bild dessen Gegenstände auf dem Blattrand oder parallel zu diesem stehen.<sup>128</sup> Links steht, bunt ausgemalt, ein Haus, rechts davon ein Pärchen, umgeben von unterschiedlichen Gebilden und wolkenartigen Formen am Himmel. Auffallend ist die perspektivische Gestalt des Hauses. Die dreieckige Dachform und das Halbprofil der

<sup>125</sup>Richter 2001, 30.

<sup>126</sup>Vgl. Richter 1997, 53.

<sup>127</sup>Di Leo, 13.

<sup>128</sup>Eid/Langer/Rupprecht: *Grundlagen des Kunstunterrichts*, 140.



vorderen Hauswand lassen auf den Versuch schließen, einen realistischen Eindruck erzielen zu wollen. Obwohl die Perspektive falsch gezeichnet ist, zeigt die Darstellung das Interesse des Zeichners an der naturalistischen Darstellung eines Gegenstandes und dem Bemühen, dieser gerecht zu werden. Sehr häufig kommen in den Kinderbildern dieser und auch der späteren Phase zugeordnete perspektivische Zeichenversuche vor. Trotz des Versuchs perspektivisch zu zeichnen, kann noch nicht im Sinn von Reiß von einer euklidischen Raumdarstellung gesprochen werden. Obwohl eine gewisse räumliche Wirkung erzielt wird, ist der Bildraum nicht als solcher begriffen und gestaltet. Es handelt sich immer noch um ein Streifenbild mit Standfläche, das perspektivische Elemente enthält.<sup>129</sup>

Abb. 15 ist eine Buntstiftzeichnung die beinahe erheiternden Charakter besitzt, da die Umsetzung des Themas „Frau, die Geschirr wäscht“ sehr originell ist. Das Geschirr ist in die dreiecksförmige breite Gestalt der Frau, mit großer Wahrscheinlichkeit die Mutter des Jungen, gezeichnet. In vier Teile geteilt, besitzt der Körper vier Felder die mit mehreren ineinander gezeichneten Kreisen ausgefüllt sind. Die Idee das Geschirr in Aufsicht darzustellen und in die Frau zu zeichnen ist Ausdruck der Zusammengehörigkeit beider Objekte in den Augen des Kindes.

### 3.3.3 Figürliche Motive

Da die Darstellung von Menschen in der Kinderzeichnung ein wichtiger Forschungsgegenstand der Theoriebildung und Entwicklungsbeobachtung ist, werden im folgenden Abschnitt die figürlichen Motive einiger Kinder verglichen. In der psychologischen Forschung wird der ZEM-Test (Zeichne einen Menschen!) als Verfahren angewendet, um die Intelligenz eines Kindes festzustellen. Das Kind wird aufgefordert, einen Menschen zu zeichnen „und der Auswerter registriert, wie differenziert diese Zeichnung ist. Z.B. werden Punkte für das Vorhandensein von Händen, Fingern, Kleidungsstücken, aber auch Knöpfen und Haaren etc. gegeben.“<sup>130</sup> Eine derartige Analyse der Figuren ist in diesem Rahmen nicht vorgesehen.

Bei der Betrachtung der Menschendarstellung wird jeweils der Charakter des Kindes beschrieben. Dass die Figuren oft Familienmitglieder darstellen sollen bestätigen die Kinder auf Nachfrage selbst. Obwohl die psychologische Forschung eine Vielzahl von Kriterien zur Einordnung der Menschendarstellungen in Entwicklungsphasen aufzeigt, wird darauf nicht ausführlich eingegangen. In erster Linie geht es um das jeweilige Werk, das

---

<sup>129</sup>Vgl. Reiß, 110f.

<sup>130</sup>Schuster: *Die Psychologie der Kinderzeichnung*, Berlin 1990, 94.

betrachtet wird. Eine genaue Analyse des Entwicklungsstandes eines Kindes anhand der Darstellungsweise beispielsweise von Händen, Füßen und Anzahl der Finger etc. führt zu weit in eine psychologische Kinderzeichnungsdeutung. Vielmehr ist eine werkzentrierte Betrachtung angemessen.

**Maria Eduarda (4,7)** Maria Eduarda ist eines der frechesten und intelligentesten Kinder der Klasse. Sie ist sehr neugierig und immer fröhlich. Sie malt bildnerisch sehr ergiebig und zeichnet mit Leidenschaft. Ihre Bilder sind reich in der Formensprache und teilweise schon mit Buchstaben versehen.

Abb. 16 zeigt zweireihige Aufstellungen von Kopffüßlern. Der Kopffüßler ist eine Erscheinungsform, die zwischen isolierten Kritzelereignissen und differenzierten Darstellungen „mit deutlichen Analogien zu Gegenständen der sichtbaren Welt angesiedelt ist.“<sup>131</sup> Richter beschreibt sie formgenetisch aus der Verknüpfung von Kreis und Spiralgebilden mit Linienpaaren. „Diese Linien können horizontal (Armstellung) oder auch (später?) vertikal (Beinstellung) vom Kreis weggeführt werden.“<sup>132</sup> Kopffüßler verbinden also die polaren Hauptformen Kreis und Gerade. Kläger bezeichnet Kopffüßler als eigenes, neotenes Phänomen, das keine bloßes Durchgangsstadium auf dem Weg zur Menschendarstellung darstellt.<sup>133</sup> Es gibt die unterschiedlichsten Gestaltungen und Entstehungen. Als kulturunabhängiges Gebilde weist er auf die entwicklungsbedingte Abhängigkeit hin.

Die mittige Platzierung der Objekte in Marias Bild zeigt, gemäß Di Leo<sup>134</sup>, dass Maria Eduarda kein ängstliches Kind ist. Der Eindruck entspricht ihrem Charakter. Als sehr fröhliches und offenes Kind geht sie von sich aus auf andere zu. Die Gesichter sind ausgemalt und mit runden Augen und Mündern versehen. Die Figuren weisen eine starke Rechtwinkligkeit auf, die durch eine leichte diagonale Tendenz belebt wird. Auffallend ist die strenge Regelmäßigkeit der Figuren.

Marias figürliche Darstellungen sind Wiederholungen des immer ähnlichen Kopffüßlerschemas, die sie mittig auf das Blatt setzt, bzw. diese gleichmäßig über das Blatt verteilt. Sie wirken wie die Darstellung der Zweierreihe die die Kinder auf dem Weg in Refektorium täglich bilden. Die Wiedererkennungstendenz die als Charakteristikum des Schemabildes beschrieben wird, bezieht sich auf Bildelemente die wiederholt werden und dadurch iden-

---

<sup>131</sup>Ebd., 40.

<sup>132</sup>Ebd., 40.

<sup>133</sup>Vgl. Kläger, 67.

<sup>134</sup>Di Leo, 19.

tifizierbar sind.<sup>135</sup> Marias Menschenschema besteht aus immer denselben geometrischen Grundformen, die zu einer prägnanten Darstellung beitragen. Ihre Kopffüßler zeichnet sie immer in Frontalsicht mit waagerecht abstehenden Armen, Händen und Fingern.

**Claiton (4,8)** Die folgenden Bilder stammen von Claiton, einem Kind mit ADS-Syndrom, der nicht kontinuierlich Medikamente verabreicht bekommt. Daher leidet er unter Stimmungsschwankungen in Form depressiver Phasen äußern, die ihn in auch in Passivität versetzen. Claiton ist sehr unruhig, versucht aber den Ermahnungen der Erzieherinnen zu folgen auch wenn es ihm sichtlich schwerfällt. Seine Zeichnung entsteht in der Zeit, in der er noch Medikamente einnimmt.

Die Zeichnung, Abb. 17, zeigt unregelmäßige, zackig geformte Rechtecke in die Gesichter eingezeichnet sind. Runde leere Formen symbolisieren Augen, während Münder und Zähne durch rechteckige Formen mit senkrechten Linien dargestellt sind. Der angesetzte Körper besteht meist aus einem kleineren, ebenfalls zackig gezeichneten Rumpf mit zwei (Zickzack)Linien, die Beine darstellen. Zuerst zeichnet Claiton Linien, die er dann schließt, um in die neue Form ein Gesicht zu setzen. Die Figuren sind unregelmäßig über das Blatt verteilt und teilweise unfertig. Dies vermittelt dem Betrachter den Eindruck einer chaotischen, unkonzentrierten Gestaltungsweise. Auffallend an den Figuren ist ihr monsterartiger Ausdruck. Da er der Einzige ist, der solchen Formen entwickelt, scheinen sie keine Nachzeichnungen von Comicfiguren zu sein. Wahrscheinlicher ist, dass die Zeichnungen mit der instabilen Stimmung Claitons in Verbindung stehen.

Claiton ist eines jener Kinder denen das Malen zum Üben besserer Konzentrationsfähigkeit sehr gut tut. Durch seine Medikamente weiß man anfangs nicht, in welcher Stimmung er sich befindet. Beim Malen ist er immer für kurze Zeit hochkonzentriert und zu Kommunikation, im Gegensatz zu den anderen, nicht fähig. Seine Versuche eine geschlossene Form zu zeichnen sind Ausdruck seiner Konzentrationsbemühungen.

Claiton hat ebenfalls sein eigenes Menschen- und Bildschema entwickelt, das sich von dem Durchschnittsschema der Kinder unterscheidet.

Maria Eduarda und Claiton befinden sich in der Entwicklungsphase, in der sie „eine Analogie zwischen Form und Gegenstand her[.]stellen, und [...] sich zum anderen eine abwesende Person vorstellen.“<sup>136</sup> Die Kinder lernen die Zeichnung als Symbol zu sehen. Mit dem Symbol als verinnerlichte, willkürlich abrufbare Repräsentation lernt das Kind

---

<sup>135</sup>Vgl. Richter, 56.

<sup>136</sup>Reiß, 36.

schließlich umzugehen.<sup>137</sup> Dass der Umgang mit Symbolen individuell bewußt und steuerbar ist, wird anhand des Vergleichs von Claitons und Maria Eduardas Figuren deutlich.

**Matheus (6,2)** Auf den Bildnern von Matheus ist immer mindestens eine Figur abgebildet die der Familie angehört. Sein Malverhalten verläuft mit einer erstaunlichen Regelmäßigkeit. Er malt ca. 20 Min. lang hochkonzentriert und scheint seine Umwelt und die Gespräche der anderen nicht wahrzunehmen. Es entstehen ein oder zwei Bilder pro Sitzung. Dann steht abrupt auf und möchte zurück in die Klasse gehen. Die Malsitzung ist damit für ihn beendet.

Abb. 18 ist ein Familienbild, das mit Buntstiften in leuchtenden Farben gezeichnet ist und vier Figuren enthält, die auf dem Blatt verstreut zwischen zwei Häusern stehen, von zwei Blumen und Schmetterlingen umgeben. Am Himmel befindet sich eine gelbe Sonne die durch eine Wolke strahlt. Die linke Figur hat lange Haare und steht näher bei dem linken grauen Haus als bei den restlichen drei Personen. Zwischen der Frau und den restlichen Figuren sind zwei Blumen. Die Gruppe der drei Figuren ist neben einem gelben Haus und scheint der Vater mit den zwei Söhnen zu sein. Über den Figuren schweben zwei Schmetterlinge. Links oben hat Matheus seinen Namen aufgeschrieben. Am Himmel sieht man eine Wolke, die von kräftig blau gezeichneten Wolken begleitet wird. Alle Figuren sind nach dem Denkprinzip der „größtmöglichen Richtungsunterscheidung“ gemalt.<sup>138</sup> Das Prinzip beschreibt die Vereinfachung der Figuren zum Zweck der eindeutigen Richtungskennzeichnung. Die Schmetterlingsfiguren über den Köpfen des Paares wirken übergroß und in diesem Zusammenhang scheint die rechte größere Person die Hand nach der kleineren Person neben ihr auszustrecken um sie zu halten.

Matheus zeigt in diesem Bild eine differenzierte Farb- und Formdarstellung. Seine Linienführung ist, auch bedingt durch den Buntstift, fein und seine Farben kräftig. Die Figuren sind breit und horizontal ausgerichtet. Matheus hat seine Familie dargestellt die eine fröhliche Stimmung vermittelt. Die Figuren berühren nicht direkt den Boden sondern schweben leicht über der Standlinie in den Bildraum wodurch die Lockerheit in der Objektplatzierung entsteht.

Beim Betrachter evoziert die Szene den Eindruck einer gelassenen, fröhlichen Familiendarstellung. Die farbenfrohe Gestaltung der Figuren und der kräftige Druck auf den Stift verleiht der Situation Dynamik.

---

<sup>137</sup>Ebd., 36.

<sup>138</sup>Kläger, 18.

**Alexandra (5,4)** Die Bilder von Alexandra sind Buntstiftzeichnungen von Menschen. Die Trennung des Vaters von der Familie scheint sie zu belasten, ihr ebenfalls anwesender zweijähriger Bruder ruft im Schlaf oft nach dem Vater. Alexandra ist ein schüchterenes, leises und nachdenkliches Kind das sich verantwortungsvoll und angepasst verhält. Sie zeichnet leidenschaftlich gerne ohne an der allgemeinen Konversation teilzunehmen.

Das vorliegende Bild steht für eine Vielzahl an Zeichnungen die in derselben Art und Weise ausgeführt sind. In dem Bild, Abb. 19, fällt der große Kopffüßler in der rechten Bildhälfte auf, der beim Betrachter einen traurigen und einsamen Ausdruck evoziert. Die heruntergezogenen Mundwinkel sind durch kleine, vertikale Striche betont. Die Linien sind scharf und deutlich gezogen und die Farbe Schwarz betont den bedrückenden Gesichtsausdruck. Das Gesicht des Kopffüßlers erscheint leer, weil die drei kleinen Kreise für Augen und Nase, sowie der Mund können den Platz nicht ausfüllen können und vermitteln dadurch einen Ausdruck von Leere, Ratlosigkeit. Ein Stück Sonne befindet sich im linken oberen Eck. Die Gesichter der Bildes wirken geisterhaft und ohne persönlichen Ausdruck. Der Gesamtausdruck der Gesichter ist sehr lähmend und leblos. Alexandra, die sehr still ist, zeigt in den Zeichnungen vermutlich ihre inneren Gefühle von Trauer und Enttäuschung auf Grund der familiären Situation. In anderen Bildern zeichnet Alexandra ihre Familienmitglieder ohne sich selbst. Für Di Leo deutet dies darauf hin, dass sich das Kind ungeliebt fühlt. „Die eigene Person kann bewußt ausgelassen oder unbewußt „vergessen“ werden.“<sup>139</sup> Da sie sich immer sehr auf die Zeichenstunden freut, scheinen diese ihr zu helfen, die innere Traurigkeit zum Ausdruck zu bringen.

In den figürlichen Zeichnungen treten die unterschiedlichen Problematiken der Kinder besonders deutlich hervor. Sowohl medizinische, im Fall von Claiton, als auch seelische Disharmonien beeinflussen die Menschendarstellung. Dass die Kinder gerne in die Sitzungen kommen zeigt, welche Bedeutung der kreativen Tätigkeit als Ausgleich und Ausdruck innewohnt. Auch bei Kindern mit geringen Spannungen im häuslichen Bereich ist die Produktivität sehr groß und zeigt die Verbindung zwischen Kreativität und seelischem Wohlbefinden.

---

<sup>139</sup>Di Leo, 92.

### 3.3.4 Geschlechtsspezifische Motive

Besonders beliebt bei den Jungen ab fünf Jahren ist die Darstellung von Kampfausrüstungen und Kampfszenen. Die Mädchen finden vorherrschend Gefallen an Figuren wie „Hello Kitty“. Die Figuren stammen aus Fernsehserien, die die Kinder nachmittags und am Wochenende sehen können. Die Serien sind aber keine Eigenproduktion des brasilianischen Senders sondern global ausgestrahlte Serien wie „Spongebob“, „Superman“ oder „Ninja Turtles“.

Als Beispiel für die Zeichnung von Kampfausrüstungen und Heldenfiguren dient die Zeichnung des sechsjährigen Clovis, Abb. 20. Sie ist repräsentativ für unzählige Zeichnungen anderer Jungen, die sich hinsichtlich der Objekte und der Bildstruktur, d.h. dem Bildaufbau und der Platzierung der Gegenstände, ähneln. Man sieht auf einer Standlinie rechts im Bild einen Panzer stehen, der in Richtung eines Roboters zeigt. Über dem Panzer fliegt eine Gestalt. Clovis bezeichnet ihn als Held, mit herunterhängenden Armen und flatternden Umhang. Links daneben ist ein Hubschrauber über dem eine weitere Flugmaschine schwebt. Rechts der Flugmaschine befindet sich „Turtle-Man“, links davon „Batman“ und sein Begleiter „Flash“. Der Kreiskritz am linken Rand stellt einen Feuerball dar. Alle Gegenstände sind mit schwarzen Buntstift gezeichnet und farblich nicht weiter ausgestaltet. Es geht Clovis darum, alle Gegenstände auf dem Blatt zu verteilen um zu unterscheiden, welche Gegenstände auf dem Boden stehen, hier der Roboter und der Panzer, und welche Gegenstände fliegen können. Als Kennzeichen für Flugfähigkeit scheint der horizontal abstehende Umhang zu gelten, der den Figuren umgelegt ist. Besonders wichtig erscheinen außerdem Details wie die fingerartig abstehenden Haare bei Batman und Flash deren Vorbilder in den Comicserien ähnliche Frisuren haben. Richter bezeichnete dies als „partielle Differenzierung“. Der Panzer von Turtle-Man ist ebenfalls herausgehoben und obwohl die gezeichnete Ansicht die Rückenansicht und eigentlich nicht sichtbar ist, erscheint es Clovis wichtig, sie dennoch zu zeigen.

Die folgenden Zeichnungen stammen von Gabriela (6,8). Sie ist ein sehr malfreudiges, kommunikatives Kind und gehört zu der Gruppe von Kindern die am längsten, oft auch noch als letzte, malt und sich während des Malens ausgiebig unterhält. Das bildnerische Arbeiten baut sie in ihre Konversationen ein. Es werden zwei Bilder von Gabriela vorgestellt, deren figurative Gestaltung hinsichtlich des Einflusses medialer Vorbilder untersucht wird.

In Abb. 21 zeichnete Gabriela mit Buntstiften die Comicfigur „Hello Kitty“<sup>140</sup>. Das Vorbild ist die durch Fernsehen und bunte Aufdrucke auf T-Shirts und Kinderspielzeug bekannte Zeichentrickfigur, die auch weltweit Bekanntheit genießt.

Die Figur ist mit kräftigen Buntstiften gezeichnet und ausgeschnitten. Gesicht und Körperhaltung entsprechen nicht genau der wirklichen Comicfigur und auch die Attribute Blume und Herz sind dazuerfunden. Sie sind insofern bedeutsam als sie die Gefühle Gabrielas für die Figur offenbaren. Die Figur besitzt eine blockhafte Form. Die Farben sind symmetrisch verteilt und rhythmisieren das Gesamtbild durch regelmäßig verteilte blaue Flächen. Obwohl die Farben Orange, Rot, Blau und Gelb nicht die der realen Figur entnommen sind, verweisen sie auf das Farbgespür der Zeichnerin. Sehr stolz überreicht sie das Bild und erklärt mir, wer Kitty sei.

Das zweite Bild, Abb. 22, ist ein Selbstbildnis von Gabriela. Blattfüllend sitzt in der Mitte eine weibliche Figur mit lila T-Shirt und orangefarbener Hose. Der Kopf füllt das ganze oberste Viertel. Der runde Kreis wird von schwarzen kurzen Haaren bedeckt und hat zwei runde Augen und einen kleinen lächelnden, schief sitzenden Mund. Am Hals trägt sie eine Kette die in Aufsicht dargestellt ist. Der Hintergrund ist nicht weiter gestaltet. Auf dem lila Hemd sitzt links unten ein kleines Mädchen, das, wie Gabriela vermerkt, das Mädchen auf ihrem T-Shirt ist. Aus dem Hemdärmeln hängen zwei Arme nach unten. Am rechten Handgelenk trägt Gabriela eine Uhr. Sie selbst besitzt zwar keine Uhr, hat aber wohl aus dem Wunsch heraus, eine Uhr zu besitzen, eine eingezeichnet. Die Hände wirken wie Fäuste, da sie keine Finger zeichnet. Der Unterkörper ist sehr klein im Vergleich zum Oberkörper. Die Hose besitzt zwei Taschen. Links neben der Figur schreibt Gabriela ihren Namen. Der Boden ist von einem wolkenartigen Gebilde bedeckt. Am Himmel findet man ebenfalls blau ausgemalte Wolken und eine kleine lachende Sonne. Gabrielas Zeichnung ist die eines selbstbewußten Mädchens, das sich mit vielen teuren Accessoires wie Uhr und Kette darstellt. Ihre Haltung ist frontal und kraftvoll, was tatsächlich auch Gabrielas Charakter entspricht, der einen konfrontativen Zug aufweist. Zum Teil sind die kräftigen herunterhängenden Arme wohl durch die Blattgröße begrenzt worden, d.h. Gabriela musste die Arme beugen um sie vollständig zeichnen zu können, was sich bei der Figur auf dem T-Shirt wiederholt.

Bei einem vergleichenden Blick auf beide Zeichnungen fällt die Ähnlichkeit der Darstellungsweise auf. Die Körperhaltung beider Figuren ist beinahe identisch. Die Proportionen

---

<sup>140</sup>Vgl. dazu die Internetseiten der Produkte. Dort findet sich eine Liste aller verfügbaren Objekte

zwischen Kopf, Körper und Gliedmaßen sind ähnlich. Gabrielas Selbstbildnis ist von der Darstellung der Comicfigur beeinflusst und kann als Hinweis für die Bedeutsamkeit medialer Darstellungsformen auf die individuelle Gestaltung gedeutet werden.

### 3.3.5 Das bildnerische Gestalten der Acht- bis Zwölfjährigen

Die Phase kann man unterteilen in die späte Kindheit (bis ca. neuntes Lebensjahr) und die Phase der jugendlichen Bildnerie.<sup>141</sup> In der bildnerischen Entwicklung wird den Jugendlichen die Diskrepanz zwischen den eigenen zeichnerischen Realisierungsfertigkeiten und den allgemeinen Möglichkeiten graphisch-bildnerischer Darstellung bewußt.<sup>142</sup> Angestrebt ist eine erscheinungsnahe Darstellungsweise, die auch als pseudonaturalistisch bezeichnet wird.<sup>143</sup>

Richter stellt fest, dass am Ende der Kindheit gegenstandsanaloge Details zunehmen. Sowohl Menschenzeichnungen als auch Haus- und Umweltdarstellungen weisen eine größere Binnendifferenzierung auf, die bis zu akribisch genauen Detaildarstellungen gehen kann.<sup>144</sup> Dabei sind zwei verschiedene Gestaltungsprinzipien zu unterscheiden. Erstens das Prinzip der größtmöglichen Realität im Bild, d.h. Gegenstände sollen möglichst realistisch erscheinen und zweitens das Prinzip der größtmöglichen Deutlichkeit, d.h. die Differenzierung steht in Verbindung mit der Erzählabsicht. Richter spricht im ersten Fall von einer ökonomischen und im zweiten von einer selektiven Bildkonzeption. Die Prinzipien und Schwerpunkte der Bildgestaltung ändern sich. Gleichzeitig ändert sich auch die Motivwahl.

Zunehmend dringen aktuelle, kulturelle, politische und allgemein lebensbezogene Inhalte in die Bilder ein. Kennzeichen dafür sind die Verwendung symbolischer Codes, die Adaption von Comic-Sprachen, die Nachahmung von Karrikaturen und Bildklischees aus den Print- und Bildmedien sowie der Werbung.<sup>145</sup> Die Organisation der Elemente auf der Blattfläche wird an dreidimensionalen Erscheinungskriterien gemessen.<sup>146</sup> Im Vergleich mit den Kinderzeichnungen erscheinen die Bilder der Acht- bis Zwölfjährigen manchmal stereotyp. Nach der Meinung vieler Autoren und Eltern werden in den Jugendzeichnungen die Kriterien der Kinderzeichnung wie kindliche Spontaneität, Ursprünglichkeit und

---

<sup>141</sup>Vgl. Richter 1997.

<sup>142</sup>Vgl. Schütz: *Zeichnenwollen - Zeichnenkönnen.*, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003, 34.

<sup>143</sup>Vgl. Kirchner: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, 24.

<sup>144</sup>Vgl. Richter 2001, 31.

<sup>145</sup>Vgl. Kirchner: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, 24.

<sup>146</sup>Ebd., 34.



Autonomie nicht mehr erfüllt und mit der Verflachung bildnerischer Qualitäten gleichgesetzt.<sup>147</sup> Dementsprechend unterschiedlich sind die Beschreibungsansätze der bildnerischen Entwicklung bei Jugendlichen wie beispielsweise die Betonung der Zäsur zwischen Kinder- und Jugendzeichnung.<sup>148</sup> „Im Ausdruckskanon der Jugendlichen kommt dem Formenrepertoire der Kindheit eine wichtige basale Funktion zu.“<sup>149</sup> Im Jugendalter, so Glas weiter, führen „regressive Erscheinungsformen oder die Möglichkeit der Adaption aller zur Verfügung stehenden Formen und Inhalte zu Irritationen,“<sup>150</sup>, weshalb eine eindeutige Definition der Jugendzeichnung auf Grund fester Kriterien nur ansatzweise möglich ist.

Da keine Bewertung der Jugendzeichnung sondern die Beschreibung der Veränderung des bildnerischen Arbeitens in der menschlichen Entwicklung angestrebt wird, muss zur Jugendzeichnung angemerkt werden, dass im Vergleich zur Kinderzeichnung, weniger die Formen- und Farbelemente im Vordergrund der Bildbetrachtung stehen, als vielmehr die inhaltlichen Elemente. Das Untersuchungsverfahren ist nicht mehr strukturanalytisch an der Formenuntersuchung orientiert, sondern inhaltlich an den Motiven.

Der Beginn des Jugendalters wird von Entwicklungspsychologen etwa auf das 12. Lebensjahr datiert.<sup>151</sup> Daher treffen die Merkmale nur zum Teil auf die ausgewählten Bilder zu. Dennoch sind auch schon bei den Jüngeren ähnliche Tendenzen festzustellen. Das auffallend hohe Vorkommen medial geprägter Motive und Stereotypen wie Blumen, Herzen oder Sonnen deuten auf Unsicherheiten in der Motivwahl hin, die durch Adaption von allgemein anerkannten Bildformen ausgeglichen werden.<sup>152</sup> Die Bilder sind von Konventionen geprägt und das Individuelle erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Oft kopieren die Kinder Vorlagen aus Kinderbüchern oder wählen Motive aus aktuellen Ereignissen wie die Fußballweltmeisterschaft.

Der Unterschied zwischen der Kinder- und Jugendzeichnung ist insofern nur ein gradueller. Die kognitiven Vorgänge die den Malprozess bestimmen sind identisch, jedoch ändern sich die Ausführungsmodalitäten.<sup>153</sup> Unter dem Zeichnen versteht man eine Tätigkeit bei der entweder auf schon bestehendes Formelwissen zurückgegriffen werden kann

---

<sup>147</sup>Vgl. Glas: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003, 24.

<sup>148</sup>Kirchner: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, 24.

<sup>149</sup>Glas: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, 25.

<sup>150</sup>Glas: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003, 25.

<sup>151</sup>Vgl. Piaget/Arbinger/Dörner in Hetzer: *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*.

<sup>152</sup>Vgl. Glas: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, 29.

<sup>153</sup>Vgl. Glas: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, 29.

oder neue Repräsentationsformen gesucht werden müssen.<sup>154</sup>

Als Beispiel für die erwähnte Formelhaftigkeit kann das Bild von Tatiana, Abb. 37, herangezogen werden. Man sieht ein karg gestaltetes Blatt. Auf dem blauen Hintergrund steht in großer roter Schreibschrift „amor“. Dem diagonal gesetzten Wort steht eine Sonne gegenüber, der untere Blattrand ist mit Rasen versehen. Das Bild dieses zehnjährigen Mädchens erscheint modellhaft übernommen, die Formen sind einfach und ohne individuelle Gestaltungsmerkmale. Die Farbe ist überall gleich aufgetragen. Das Bild evoziert einen unpersönlichen Eindruck beim Betrachter und es scheint als sei es ohne Emotionen gemalt. Dies widerspricht der gemalten Bildaussage, dem Wort „Liebe“. Die Formelhaftigkeit der Bildelemente bestätigt die Vermutung, dass die Kinder sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie Schwierigkeiten haben, sich bildnerisch individuell auszudrücken. Sie greifen auf bekannte Formen und Aussagen zurück und sichern sich damit gegen die Angriffe Gleichaltriger ab, die die Bilder sehr direkt und offen kritisieren.

**Fernsehserien, Fußballfelder und Fahnen** Die Auseinandersetzung mit der medial vermittelten Bilderwelt und den darin enthaltenen Vorbildern und Idealvorstellungen ist stark zu spüren. Der Fernsehkonsum der Kinder ist insgesamt sehr hoch. Die visualisierten Vorbilder, so Richter, bestehen nicht mehr aus einfachen Reklametafeln, sondern sind gekennzeichnet durch eine Synthese verschiedener Gestaltungsmittel. Sie sind nicht nur ein Vor-„Bild“, sondern sie versuchen die Lebensweise zu beeinflussen. Als Beispiel sei eine der zahlreichen Seifenopern genannt welche speziell Jugendliche ansprechen. Diese Vorbilder ändern sich - je nach Mode - ständig, worin gleichzeitig ihre einzige Kontinuität zu bestehen scheint.<sup>155</sup> Nicht zu unterschätzen ist auch der Einfluss der Musiksender, die besonders das Rollenverhalten der Geschlechter beeinflussen, was sich in Sprache und Verhalten äußert. Von dem kindlich-jugendlichen Konsumenten wird eine hohe Wandlungs-, Orientierungs- und Bewertungsfähigkeit abverlangt.

Abb. 23 zeigt die Abkürzung RBD, die für die Fernsehserie „Rebeldes“ (Rebellen) steht. Es ist eine der Fernsehserien wie sie in Brasilien täglich und zu jeder Uhrzeit laufen und die die Realität dieser Kinder leugnen. Dennoch ist der Wunsche der Kinder groß, sich mit diesen Darstellern zu identifizieren.

Abb. 23 steht exemplarisch für andere Bilder, die sich alle in der bildnerischen Gestaltung ähneln. Die drei Buchstaben sind groß mit dickem Pinsel und hervortretender

---

<sup>154</sup>Ebd.

<sup>155</sup>Vgl. Richter: *Kinderzeichnung interkulturell*, 31.

Farbkombination - rot/schwarz - in die obere Bildhälfte gesetzt. Darunter ist ein blaues Herz gemalt. Es geht nicht um die Gestaltung eines Bildes, sondern um die Präsentation eines Symbolen, das für das jeweilige Kind eine Welt repräsentiert, die es bewundert und in die es sich hineinversetzt. Der Rest des Blattes ist nicht gestaltet, der Schwerpunkt liegt in den Zeichenkürzeln.

Abb. 27 - 31 zeigen Fußballfelder die von Mädchen und Jungen angefertigt wurden. Die Hauptelemente der Bilder sind die Platzumrandung, die Mittellinie mit dem Kreis und die Tore. In allen Bildern wird versucht, den Vorgang aus der Vogelperspektive einzufangen. Diese Darstellung dient dazu, alle Elemente im Bild von ihrer am leichtesten identifizierbaren Ansicht zu zeigen. Die Fußballspieler sind durch Punkte repräsentiert, die Größenverhältnisse sind dabei vernachlässigt.

Ein weiteres beliebtes Motiv bei dem die Kinder „nichts falsch machen können“ ist die Nationalfahne. Der Patriotismus der Brasilianer ist sehr ausgeprägt und wird durch die aktuelle Weltmeisterschaft gesteigert. malt ein Kind eine brasilianische Fahne oder ein Fußballfeld, kann es sicher mit der Anerkennung und dem Neid der anderen rechnen. Auch wenn die meisten Kinder nicht genau wissen, wie die Fahne aussieht, siehe Abb. 33 und Abb. 34, drücken sie mit der Darstellung ihre Unterstützung für Brasilien aus und nehmen die Rolle eines Fans ein. Das Thema der Nationalfahne erregt bei den Kindern großes Interesse an der deutschen Kultur. Die mediale Präsenz Deutschlands ist groß und die Kinder drücken, wie sie selbst sagen, ihre Sympathie aus, indem sie die deutsche Fahne malen.

**Selbstgewählte Motive** Die beiden neunjährigen Zwillinge Dener und Dylan (9,1) sind unter den Jungen eine große Ausnahme, da sie sehr höflich und gut erzogen sind. Sie werden gleichzeitig von den Gleichaltrigen wegen ihrer Geschicklichkeit und Intelligenz, beispielsweise bei Capoeira, respektiert.

Das Bild Dylans, Abb. 35, ist eine Mischung von Buntstiften und Temperafarben. Dylan hat links im Bild mit grünem Buntstift eine Zeichnung seiner Mutter angefertigt. Mit übertrieben großen Augen und langem welligen Haar steht die Figur frontal zum Betrachter und lächelt. Auf ihrem Hemd steht „Mamae“ (Mutter) und über ihr steht mit demselben Buntstift sein eigener Name. Sie schwebt auf einem schwarzen Grund und berührt beinahe die rechts stehende gelb-schwarze Blume, die dieselbe Größe besitzt wie die Mutter. Über die Blume schreibt Dylan seinen Namen ein zweites Mal mit schwarzer Temperafarbe. Rechts daneben ist ein schwarzer Schmetterling dargestellt. Auch wenn

das Bild „fröhliche“ Elemente besitzt, Blume, Sonne Schmetterling, ist der Ausdruck des Bildes durch die trüben und aggressiven Farben, wie Schwarz und Gelb, eher zwiespältig. Die Buntstiftzeichnung und die Malerei bilden keine Einheit. Es scheint als ob das Bild von zwei Personen gemalt wurde. Die doppelte Namenssetzung unterstreicht den Anschein zweier getrennter Bilder.

Die mit Farbe gemalten Objekte sind in ihrer Ausführung sehr stereotyp, sie lassen keine Besonderheiten erkennen. Die Buntstiftzeichnung der Mutter dagegen besitzt eher einen persönlichen Ausdruck, aber mit schematischen Gesichtszügen wie sie beispielsweise in Zeichentrickserien vorkommen mit klischeehaft großen, mandelförmigen Augen. Dass sich Dylan zur Darstellung seiner Mutter solchen, von Kindern als schön empfundenen Darstellungen bedient, zeigt seine positiven Gefühle seiner Mutter gegenüber.

Der andere Zwilling, Dener, malt als eines der wenigen Tierbilder, siehe Abb. 36. Als passionierter Leser von Kinderbüchern wählt er, auf der Suche nach einem Motiv für sein Bild, eine Szene aus dem Dschungelbuch. Er stellt den Panther „Baghira“ dar, wie er durch das Gras spaziert. Dener vergrößert die Zeichnung und reduziert die Farbigkeit auf Grün und Schwarz. Die Wahl des Motivs von Baghira erfolgt auf Grund der Symbolik die das Tier für ihn besitzt. Sowohl Gefährlichkeit und Schnelligkeit als auch Intelligenz und Fürsorglichkeit gegenüber dem Menschenjungen zeichnen den Charakter des Panthers aus. Dener wählt einen Ausschnitt aus der Szene im Buch und verleiht dem Panther einen friedlichen Gesichtsausdruck. Sowohl bei der Darstellung des Grases als auch bei der des Tieres bemüht sich Dener um Naturalismus und orientiert sich an der linearen Zeichentrickdarstellung in der alle Gegenstände mit schwarzen Linien umrandet sind. Das Gras gibt er durch einige verschwischte Pinselstriche wieder und erreicht dadurch einen realistischen Sfumato-Effekt.

**Bilder mit individuellen Motiven** Als Abschluß der Bildbetrachtung sollen noch zwei Bilder vorgestellt werden, die durch ihre individuelle Formensprache auffallen. Das erste ist von einem zehnjährigen Jungen. Oft ist Jago sehr angriffslustig und bemüht sich dem männlichen Rollenverständnis zu entsprechen. Manchmal zeigt er allerdings auch eine sehr höfliche und zuvorkommende Seite.

Sein Bild, Abb. 38, stellt einen bei Nacht fliegenden Superman dar, der eine Person aus einem brennendem Haus retten will. Interessant ist hierbei die sehr kindliche Gestaltung der Figuren und des Hauses. Der Himmel ist uniblau mit weißen Tupfen als Sternen. Der vor dem Himmel klein wirkende Superman, liegt horizontal in der Luft, so dass es scheint,

als fliege er mit größter Geschwindigkeit auf das Haus zu. Außer den Figuren und den angedeuteten Hauslinien gibt es keine weiteren Objekte, die das Thema erweitern. Jago geht es offensichtlich darum, nicht von der spannenden Szene abzulenken. Erstmals liegt ein Bild vor, mit dem Versuch, eine Geschichte zu erzählen. Diese orientiert sich zwar am Vorbild Superman, in der Gestaltung aber, greift Jago auf sein eigenes Können figürlicher Abbildung zurück. Insofern sticht dieses Bild heraus.

Das zweite Bild, Abb. 39, mit sehr persönlichem Motiv ist von der elfjährigen Ingrid. Sie verwendet schmutzige Grundfarben Schwarz und Weiß um einen farbigen unruhigen Hintergrund zu malen, der an ein Feuerfeld erinnert. Vor dem Hintergrund befinden sich außerdem eine rote, zentral gesetzte, Sonne mit blauem Kern. Weitere rote Farbkreise verteilen sich über das Blatt, ebenso wie fünf Figuren in Strichmännchenform, vier am unteren Blattrand, eine darüber, die von blauen kurzen Strichen durchkreuzt werden. Der Ausdruck des Bildes ist beunruhigend, einerseits durch die unruhigen Farben, andererseits durch die unruhige Malweise. Die Malweise erinnert an die Maler der Moderne und besitzt abstrakte Tendenzen. Ingrid malt dieses Bild sehr konzentriert und legt es anschließend zum Trocknen ohne Kommentar auf den Boden. Sie ist eines der Mädchen, die am liebsten und intensivsten malt. Die Formen im Bild erinnern an Figuren aber die Konturen sind sehr unscharf. Es scheint, als habe das Mädchen vor Beginn kein bestimmtes Motiv vor Augen gehabt. Aus diesem Grund kann es als ein sehr persönliches Bild der älteren Kinder verstanden werden.

Der Schwerpunkt der Bildbetrachtung bei acht- bis zwölfjährigen Kinder liegt auf der Motivwahl. Hier wird deutlich, dass die Mehrheit zu Inhalten wechselt, die weniger persönlich sind. Vorbilder, Zeichen und Symbole sind besonders beliebt. Mit der Darstellung derartiger Szenen können Selbstunsicherheiten überspielt werden, die in der bildnerischen Entwicklung durch die Diskrepanz von Darstellungswunsch und tatsächlichem Ergebnis auftreten. In der Gruppe entwickelt sich ein gemeinsames Bildmotiv aus einer Art Gruppenzwang heraus, wie beispielsweise anhand des Themas „Fußballfeld“ zu sehen ist. Das Thema wird nicht explizit durch Absprache entschieden, sondern entsteht in einer Diskussion darüber, was und wie etwas gemalt werden kann. Die Gruppe wird dadurch als solche bestärkt und der Einzelne in sie eingebunden. Kinder die persönliche Themen wählen grenzen sich dadurch aus, dass die Anderen keinen Zugang zu einer Beurteilung

finden, beispielsweise bei Ingrid's Bild (Abb. 39). Es fällt ihnen dann sichtlich schwer zu sagen, ob und was ihnen daran gefällt. Dies wurde durch negative Kommentare dem Mädchen gegenüber unterstrichen und sie rügten damit die Tatsache, dass sie sich, das Motiv betreffend, nicht der Allgemeinheit angeschlossen hat.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass einzelne Kinder in die Gruppe integriert werden, indem sie an der Suche nach einem gemeinsamen Motiv teilnehmen können. Dabei werden Behinderungen und Auffälligkeiten im Aussehen, in der Sprache oder in der Motorik unbedeutend. Gerade bei den Schulkindern ermöglichen und unterstützen die Gruppendynamik und die Eingliederungsprozesse die Gefühle von Selbstwert und Selbstsicherheit. Die Integration zeigt sich darin, dass sich das Kind am Findungsprozess der Motive beteiligen kann.

## 4 Reflexionen zum Projekt

Bei der Reflexion geht es um eine Gegenüberstellung der Erwartungen an das Projekt mit der tatsächlichen Situation und den Ergebnissen die aus der Bildbetrachtung gezogen werden können.

Im Rahmen der gewählten Fragestellung werden im theoretischen Teil die Qualitäten bildnerischen Arbeitens dargelegt, die für die Fragestellung eines interkulturellen Projektes relevant sind. Die Zusammenhänge zwischen Identität, kultureller Zugehörigkeit und bildnerischem Arbeiten sind herausgearbeitet. Es zeigt sich, dass die Identität des Menschen von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet werden kann. Letztlich bildet sie den Ausgangs- und Endpunkt der Untersuchung und bleibt ein nie vollkommen erklärbares Gefüge, das sich in aktuellen Interaktionen neu definiert. Für die Zusammenfassung und Reflexion in diesem Kapitel liefert dieses Wissen die Grundlage für die Diskussion zum Projekt.

In der jetzt folgenden Reflexion wird versucht, die theoretischen Überlegungen mit dem praktischen Teil zusammenzubringen. Die Kernfrage ist, ob und zu welchem Resultat interkulturelles kunstpädagogisches Arbeiten gelangt. Den Ausgangspunkt bilden Konzepte zur interaktionalen Identitätsfindung. Die intrinsische Motivation zur bildnerischen Arbeit entwickelt sich vor dem Hintergrund individueller sozialer Familiensituationen. Meine Teilnahme am Projekt lieferte den äußeren Anlaß zum interkulturellen Dialog.

Hauptsächlich gliedert sich dieser Teil in zwei Themenbereiche. Zum Einen geht es um Erkenntnisse aus dem Verhalten der Kinder hinsichtlich individueller Entwicklung und bildnerischer Tätigkeit. Dabei werden individuelle Entwicklungen und deren Hindernisse herausgearbeitet. Die kompensatorischen Funktionen spielen hier eine korrigierende, d.h. herausragende Rolle. Zum Anderen geht es um die Analyse der interkulturellen Situation im Projekt, die mithilfe der theoretischen Grundlage, siehe Kapitel 1, erarbeitet werden soll. Die interkulturelle Situation war nicht nur im bildnerischen Arbeiten spürbar, sondern auch im gemeinsamen Zusammenleben. Diese Thematik wird im Folgenden angesprochen.

## 4.1 Resultate der bildnerischen Arbeit

Das bildnerische Arbeiten fordert von den Kindern Verhaltensweisen, die eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre ermöglichen können. Es zeigt sich, dass nicht jedes Kind fähig ist, sich in dem gegebenen Zeitrahmen soweit in die Gruppe zu integrieren, dass dieses Klima hergestellt werden kann. Der dreijährige Rodrigo beispielsweise erweist sich für eine ruhige Gruppenarbeit nicht geeignet. Trotz seines Interesses gelingt es ihm nicht, seine Konzentration zu steigern und sich der Gruppendynamik anzupassen. Anderen Kindern finden keinen Zugang zum bildnerischen Arbeiten. Dies bedeutet nicht, dass einige dieser Kinder den kreativen Tätigkeiten kein Interesse entgegenbringen, sondern nur, dass sie mit diesen Materialien keine lang andauernden Ausdrucksformen sahen. Als Beispiel sei ein Mädchen aus der Gruppe der Fünfjährigen genannt deren Bilder hier nicht besprochen wurden. Anfangs kam sie mit Interesse, malte eine Viertelstunde und saß danach passiv als Betrachterin des Geschehens dabei. Dies zeigt, dass manche Kinder die neuartige Situation und Anregung reizt, sie aber zu längerem bildnerischen Arbeiten nicht bereit sind oder durchhalten können.

Die Verbindung zwischen bildnerischem Ausdruck und Charakter des Kindes ist in der Verwendung von Farben und der Qualität der Linie eindeutig zu erkennen. Die bildnerische Entwicklung ist im Einzelfall, beispielsweise bei Sarah, deutlich zu sehen. Sicherheit, Differenziertheit und Gestaltungsfähigkeit zeigen sich im Ausdruck. Eine zunehmende Sicherheit im Umgang mit dem Material, von Farbe und Papier, ist bei jedem Kind zu beobachten. Dies ging einher im Zusammenhang mit stabiler und gesicherter Interaktion meinerseits. Sowohl der Kontakt in der Gruppe untereinander als auch zu mir wurde entspannter und verlief sehr friedlich. Soziale Handlungen wie das gemeinsame Händewaschen und Aufräumen, bildeten die Grundlage für beratende Gespräche über die Darstellung von Gegenständen, Farben oder anderen Gestaltungswünschen. Das soziale Zusammensein weitet sich im Verlauf meines Aufenthalts von der rein pragmatischen Ebene auf die bildnerische Ebene aus.

Die älteren Kindern machen die Gruppenakzeptanz zur Voraussetzung dafür, ob ein Kind am bildnerischen Arbeiten teilnehmen darf. Entscheidende Fähigkeiten dafür sind Anpassung und Frustrationstoleranz. Diese werden im Gruppenprozess auch eingefordert. Die Kinder sind sehr stark von medialen Vorbildern beeinflusst und dem darin vermittelten Rollenverhalten. Die Übereinstimmung ihrer medialen Vorbilder als Teil ihres Identifikationsprozesses ist die Grundlage dafür sich in die Gruppe integrieren zu können.



Die Veräußerung dieser internalisierten Vorbilder in Form von Bildmotiven setzt diese Integrationsleistung voraus. Der Malprozess des Einzelnen oder als Gemeinschaftsarbeit kann oft als Bewältigungsprozess vorhandener Konflikte genutzt werden.

Bei allen Kindern ist ästhetisch-sinnliches Erleben als wesentlicher Bestandteil des bildnerischen Arbeitsprozesses zu beobachten. Bei den jüngeren Kindern äußert sich dies in langem Rühren, Mischen und Klecksen der Farbe mit Fingern und Pinseln. Besonders beliebt sind auch Handbemalungen mit anschließenden Abdrücken auf Blättern, Boden und Nachbarn. Dies gibt wiederum Anlaß zu Gesprächen und Diskussionen über Farbe und Bildmotiv. Bei den Kinder ab acht Jahren werden die ästhetischen Erlebnisse mit rationalen Überlegungen begleitet. Sie schneiden gerne Formen aus, kleben sie aufeinander oder übermalen Teile. Dann überlegen sie gemeinsam, was zusammengehören könnte oder getrennt sein sollte. Begeistert sammeln sie auch Baumrinde, großen Bananenblättern und Steinen um sie bemalen zu können. Dies öffnet ihren Blick für Material und Gestaltung außerhalb des Malsaals. Gerade bei diesen Gelegenheiten in der Natur scheint die Konzentration und ewige Suche nach geeigneten Motiven kein Ende zu finden.

Im Verlauf der Zusammenarbeit entwickelt sich die Verständigung untereinander und zwischen uns ungezwungen und im bildnerischen Gestalten können die Kinder ihre Vorstellungen und Themen umsetzen. Beim bildnerischen Gestalten steht zwar das Individuum im Mittelpunkt, dennoch wurden durch die Anwesenheit meiner Person Thematiken und Fantasien angeregt. Es wurde deutlich, dass Wertungen und Vorurteile die Gestaltungsfreude nur behindern.

## 4.2 Interkulturelle Zusammenarbeit

Kultur besitzt eine doppelte Qualität die einerseits das subjektive Erleben des Menschen betrifft, andererseits aber die gelebte externalisierte Form der jeweiligen Individuen mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit darstellt. Der Begründer der Cultural Studies, Stuart Hall, verdeutlicht dies in einem Interview:

*„Ich habe etwas über Kultur gelernt: Dass sie einerseits zutiefst subjektiv und persönlich ist und zugleich eine Struktur, die man lebt. [...]Denn für mich sind diese Strukturen Dinge, die man lebt. Ich meine nicht nur, dass sie persönlich sind, das auch, aber sie sind auch institutionalisiert, sie haben wirkliche strukturelle Eigenschaften, die dich zerbrechen, die dich zerstören.“<sup>156</sup>*

Kultur, die darin besteht, dass sie gelebt wird, besitzt eben dadurch Macht über das Selbsterleben. Die Vielfalt des Selbsterlebens beinhaltet auch, dass die eigene Identität in der Auseinandersetzung mit dem Fremden entsteht. Das Identitätskonstrukt ist untrennbar mit dem Konzept der Alterität verbunden.<sup>157</sup> Daraus ergibt sich die Frage „Wer bin ich im Verhältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen?“<sup>158</sup>

Der Vorgang des Erkennens des Selbst vollzieht sich im Spiegel des Anderen, des Fremden, im Gegenüber. Dies kann eine Person oder ein Kunstwerk oder auch ein Musikstück bewirken, also jegliche Veräußerung des Anderen in materieller und sinnlicher Form. Einerseits ist Erkennen ein Wiedererkennen, andererseits die Bereitschaft, sich im fremdartigen Gegenüber neu zu begreifen. Die Bewegung ist zirkulär. Sie führt aus dem Selbst heraus zum Anderen, der anhand seiner Ausdrucksform in das eigene Selbst einbezogen wird. Dadurch kann sowohl das Fremde als auch das Eigene reflektiert werden. Mit dem Heraustreten aus sich selbst, kann das Eigene aus Distanz betrachtet werden und in Frage gestellt werden. Das Eigene begegnet einem dann als Fremdes. Diese dialektische Bewegung ist reflexiv und wird durch permanente Interaktion zu einem nie abschließbaren Prozess.<sup>159</sup>

Die konkreten Bedingungen unter denen der Prozess der Begegnung stattfindet sind sehr unterschiedlich und werden von unterschiedlichen Paradigmen geprägt. Die interkulturelle Begegnung wird hier als eine mögliche Form von Austausch und Konfrontation betrachtet.

---

<sup>156</sup>Hall: *Cultural Studies* 3., 13.

<sup>157</sup>Vgl. Keupp in: Kirchner/Ferrari/Spinner, 22

<sup>158</sup>Kirchner/Ferrari/Spinner: *Ästhetische Bildung und Identität*, 22.

<sup>159</sup>Die Dialektik als Methode wurde von G.F.W. Hegel zur Vollendung gebracht und diente als Grundlage seiner systematischen Welterklärung.

Im Folgenden wird die Situation in der Tagesstätte beschrieben. Das Fremde wird für die jeweilig andere Seite durch das äußere Erscheinungsbild des Gegenübers charakterisiert, also durch die fremde Sprache, durch die unterschiedliche Herkunft und gesellschaftliche Stellung. Es stellt sich heraus, dass weniger die kulturellen Unterschiede im Verhalten die Ursache für Missverständnisse und Notwendigkeit darstellen, als vielmehr der extreme Unterschied im sozialen Status. Das soziale Gefälle zwischen meiner Person und den Kindern war oft Grund provozierender Bemerkungen und auch sehr zurückhaltendem Verhalten. Dieses Verhalten ist Ausdruck ihres Umgang mit Fremdartigem, das aber schichtspezifisch erlernt wird. Das Alltagsverhalten also durch die Verhaltensmuster der jeweiligen Gesellschaftsschicht geprägt. Dies entspricht dem Wunsch der Kinder nach Zugehörigkeit und ihrem Identifikationsbedürfnis.

Die Vorstellung der brasilianischen Kinder über deutsche Kultur wird vor allem durch die deutschen Praktikanten geprägt, die in der Tagesstätte mitarbeiten und durch die Dokumentationen des Fernsehens. Diese zeigen die historischen Plätze Deutschlands, Kleinstädte wie Regensburg oder Weimar, und geben Einblick in die aktuelle soziale Situation. Dies alles vermittelt den Eindruck eines wirtschaftlich erfolgreichen Landes mit niedriger Kriminalität und guter Versorgung. Im Vergleich mit der Lebenssituation der brasilianischen Kinder ist dieses Bild gerechtfertigt, gibt aber einen idealisierten Eindruck wieder. Dass Neugier, Gefühl und Wissen miteinander verknüpft sind zeigt sich darin deutlich. Die Fußballleidenschaft weckt die Neugier am Fremden und fördert die Auseinandersetzung mit ihm.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine positive Gemeinschaftsstimmung herrscht und beiderseitiges Interesse am Lebensumfeld des Anderen besteht. In der bildnerischen Arbeit kommt dieses Interesse in Motiven wie Fußballfeldern oder Flaggen zum Ausdruck. Vor allem die Bildmedien prägen die Vorstellungen die man sich von einer Kultur macht. Ihr ständig größer werdende Einfluss formt die Fantasien der Kinder und deren Einstellungen und Bewertungen. Global ausgestrahlte Serien müssen auf ihre Bedeutung und ihren Einfluss hinsichtlich ihrer Vorbildfunktion für Kinder noch untersucht werden. Für die Kinderzeichnungsforschung die unabhängig von der jeweiligen Kultur ist, könnte dies bedeuten, dass sich die kulturell geprägten Unterschiede abflachen und kulturorientierte Vergleiche in Zukunft dadurch erschwert sind.<sup>160</sup>

Rückblickend ist eine Entwicklung der Kommunikation zwischen den Kindern und

---

<sup>160</sup>Vgl. Müller in Kunst + Unterricht, 59.

meiner Person auszumachen. Der kulturelle und soziale Unterschied war anfangs als Distanz zu spüren, die sich manchmal in abfälligen Bemerkungen äußerte. Mit ihrem Verhalten und ihrem Gefühlsausdruck hielten die Kinder eine deutliche körperliche Distanz, obwohl sie untereinander, wie in Brasilien üblich, in engem Körperkontakt stehen. Diese Distanz wurde im Verlauf des bildnerischen Arbeitens überbrückt.

### 4.3 Perspektiven zur Weiterarbeit

Angesichts der demographischen Veränderung der europäischen Gesellschaft, die in den letzten Jahren vor allem durch die Erweiterung der EU angetrieben wurde, ist die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zur Normalität geworden. Der Prozess der Globalisierung tritt verstärkend hinzu. Interkulturelle Projekte sollen dazu beitragen, den Respekt und Umgang mit anderen Kulturen zu fördern. Der Beitrag des bildnerischen Arbeitens gründet sich auf seine nonverbalen bildgebenden Qualitäten. Die Aufforderung zum bildnerischen Arbeiten beinhaltet die Auseinandersetzung mit sich selbst und ist gleichzeitig Aufforderung, die eigene Haltung zu überdenken.

Durch interkulturelle Projekte gewinnt die kunstpädagogische Arbeit eine neue Dimension, die das Erfahren der Welt durch kreatives Arbeiten intersubjektiv erlebbar macht und im Geist der ästhetischen Erziehung, die Wahrnehmung des Fremden in der Person eines Vertreters einer anderen Kultur, verfeinert. Zwei Richtungen, die eine Weiterarbeit wünschenswert machen, kristallisieren sich durch das Projekt heraus.

Es wurde sehr deutlich, dass vor allem der Unterschied in der sozialen Stellung ein Faktor ist, der die Selbstwahrnehmung und das Verhalten prägt. Bildnerische Tätigkeit bietet die Möglichkeit, eine schlechte soziale Stellung und die damit einhergehenden psychischen Konflikte zu bearbeiten und eine Subkultur zu entwickeln, die eigene Formensprache beinhaltet und die nach außen für andere sichtbar ist. Als Alltagsbeispiel kann das Graffiti herangezogen werden, welches als reaktionärer Ausdruck Jugendlicher gegen herrschende soziale Verhältnisse entstand und sich zu einer anerkannten Kunstform entwickelt. Die eigene Wahrnehmung wird durch die Fähigkeit, sich für alle sichtbar auszudrücken und eine Ausdrucksform zu finden, verändert. Dies nutzen die Jugendlichen. Die Auseinandersetzung zwischen Mitmenschen derselben Gesellschaftsschicht birgt größeres Konfliktpotential als die Auseinandersetzung mit Menschen aus demselben gesellschaftlichen, aber anderem kulturellem Hintergrund, da die Kommunikationswege und -muster schwieriger zu überbrücken sind. Verbale Konflikte können entschärft und mit Hilfe bildnerischer Arbeit neue Konfliktlösungen entwickelt werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit Projekte zu organisieren, die sich auf die sozialen Gesellschaftsunterschiede einlassen. Mit der geplanten Gründung des Kompetenzzentrums Straßenkinderpädagogik Patio13 wird anerkannt, dass die Zusammenarbeit unerlässlich ist. Das Zentrum entsteht in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule

in Heidelberg und drei kolumbianischen und weiteren vier deutschen Hochschulen. Es ist international, interdisziplinär und interkonfessionel ausgerichtet und es wird ein Masterstudiengang „Pädagogik für Kinder und Jugendliche der Straße“ entwickelt.<sup>161</sup>

Daneben ist eine Verbindung zwischen ökonomischem Denken und kreativer Tätigkeit notwendig. Der zunehmenden Tendenz, wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Bildung der kreativen vorzuziehen muß entgegengewirkt werden, wenn sich eine inhaltlich reiche Kultur entwickeln soll, die nicht von finanziellen Interessen geprägt sein soll, sondern von den interessierten und kreativen Vertretern dieser Kultur. Die Wertschätzung des kreativen Prozesses ist unumgänglich. Die Gefahr, die kreativen Tätigkeit einfach in den Dienst wirtschaftlichen Erfolges zu stellen ist zwar groß und sollte bewußt sein, dennoch aber in der Auseinandersetzung beider Bereiche miteinander unentbehrlich.<sup>162</sup> Die Ökonomisierung aller Tätigkeiten darf hierbei keine Lösung sein, denn dann würde die künstlerische Tätigkeit nicht als solche wertgeschätzt, sondern in den Dienst des Kapitals gestellt.

Sowohl im europäischen als auch im deutschen Raum ist es wichtig, die Qualitäten kreativen Arbeitens wieder wertzuschätzen und die auf diese Weise in der Welt entstandenen Entwicklungen zu erkennen. Auch der internationale Raum und die internationalen Beziehungen sollten darin einbezogen werden. Große finanzielle und personelle Hilfen die in wirtschaftlich unterentwickelte Regionen fließen, sind meist ausgerichtet auf Bildung und Förderung der naturwissenschaftlichen Bereiche, da die Grundlagen für wirtschaftlichen Erfolg auf der Grundbildung wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch- und Informatikkenntnisse liegen. Bei der Bearbeitung mathematischer Fragestellungen liegt der Schwerpunkt auf rein formalem und rationalem Denken. Vergessen wird dabei allerdings die Entwicklung und Ausformung der individuellen Persönlichkeit, mit sozialem Verantwortungsbewußtsein, die für eine funktionierende Gesellschaft gerade in Regionen

---

<sup>161</sup>Vgl. die Homepage des Projekts [www.patio13.de](http://www.patio13.de) und die Homepage der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, die Mitinitiator des Projekts ist: [www.ph-heidelberg.de](http://www.ph-heidelberg.de)

<sup>162</sup>Straub setzt sich in seinem Artikel: „Was kann die Kunst zum Unternehmenserfolg beitragen?“ mit dieser Fragestellung auseinander. Seine Forderungen an die Kunstpädagogen formuliert er sehr deutlich: „In diesem Vortrag geht es mir darum, herauszuarbeiten und deutlich zu machen, welchen Beitrag die Kunst zum Erfolg eines Wirtschaftsunternehmens leisten kann. [...] Ich bin überzeugt, daß dem künstlerischen Tätigsein im Unternehmensalltag eine wichtige Rolle zukommt und es in Zukunft auch einen gebührenden Platz einnehmen wird. Ich möchte Sie, die Studierenden der Kunstpädagogik ermutigen, an der Gestaltung dieser Zukunft aktiv mitzuarbeiten und das Wirtschaftsunternehmen stärker in Ihren Tätigkeitsbereich einzubeziehen. Das wird jedoch nur möglich sein, wenn es gelingt, einen ganz klaren und eindeutigen Vorteil für das Unternehmen zu erreichen....“ Die Forderungen Straubs sind meines Erachtens zu einseitig. Er versucht die künstlerische Arbeitsweise in den Dienst wirtschaftlichen Erfolgs zu stellen und beraubt sie ihrer notwendigen Unabhängigkeit.

mit sozialen Spannungsverhältnissen unverzichtbar ist. Ohne sie können Konflikte kaum gelöst werden und tendieren dazu in Gewalt umzuschlagen. Selbstwert und Selbstsicherheit werden nur durch Selbsterfahrung gestärkt.

Der Soziologe Welzer bringt die Verzahnung der Interessen auf den Punkt. Er trennt nicht zwischen den Seinsbereichen Kultur und Natur und sieht die Aufgabe der Kulturwissenschaften darin, die Gesellschaften zu begreifen, „also zu verstehen, wieso Menschen besser als Teil von Netzwerken zu begreifen sind, denn als Individuen, dass Bodenerosion alsbald soziale Erosion nach sich zieht, was Emotionen sind und wie sie unter kulturellen Einflüssen modernisiert werden oder was die biosozialen Bedingungen für das weitere Überleben des Homo sapiens sapiens sind. Dessen machvollste Überlebenstechnik besteht einstweilen darin, dass sein Bewußtsein und sein Gedächtnis ihm jenen unendlichen Raum zwischen Anforderung und Bewältigung eröffnet haben, den wir Kultur nennen.“<sup>163</sup>

Bei bildnerischem Gestalten geht es um Selbsta Ausdruck, Selbstsuche und Auseinandersetzung mit sich als Individuum, mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen. Erst dadurch reifen Kinder zu zufriedenen Persönlichkeiten heran und können dies weitergeben und Konflikte meistern. Genau diese Potentiale im Menschen fördern bildnerisches Gestalten und andere kreative Tätigkeiten. Insbesondere bei diesen Tätigkeiten nimmt sich der Einzelne als unverwechselbar wahr. Diese Art und dieses Gefühl von Zufriedenheit und Erfolg ist ausgerichtet auf die innere Befindlichkeit des Menschen, ist unverzichtbar für sein Wohlbefinden und wesentliches Merkmal bildnerischen Gestaltens. Der schöpferische Akt fördert das Streben und die Suche nach der Sinnhaftigkeit menschlichen Tuns.

Der Anfang März 2007 in Dortmund abgehaltene Kunstpädagogikkongress fand unter dem Motto „(Un)Vorhersehbares in kunstpädagogischen Situationen“ statt. Auf der Suche nach Möglichkeiten, künstlerische Arbeit in den beruflichen Alltag der Menschen zu transferieren, legte Ursula Bertram in ihrem Vortrag die Qualitäten des non-linearen Denkens dar, das als Kernkompetenz der Kunst betrachtet wird. Sie betonte das Navigieren in offenen Systemen als essentielle Kompetenz der Berufstätigen, die angesichts der unvorhersehbaren Entwicklungen des wirtschaftlichen Systems, erlernt werden muss. Aus dieser Sicht gewinnt die Kunstpädagogik einen neuen Stellenwert in unserem Ausbildungs- und Wirtschaftssystem.

---

<sup>163</sup>Welzer: *Schluß mit nutzlos!*, in: DIE ZEIT, Nr.5/2007, 43.

## 5 Literaturverzeichnis

- Aissen-Crewett, Meike: Kinderzeichnungen verstehen, München 1998.
- Aissen-Crewett, Meike: Ästhetisch-asthetische Erziehung, Potsdam 2000.
- Ansen, Harald: Armut - Anforderungen an die Soziale Arbeit. Eine historische, sozialstaatsorientierte und systematische Analyse aus der Perspektive der Sozialen Arbeit, Frankfurt a. M. 1998.
- Appadurai, Arjun (Hg.): Globalization, Durham u.a. 2001.
- Bauer, Brigitte/Engelhart, Rainer: Armut und soziale Arbeit, Münster 1996.
- Biermann, Benno: Bemerkungen zum Armutsbegriff, in: Bauer/Engelhart: Armut und soziale Arbeit, Münster 1996.
- Brettmeister, Rudolf: Begrüßungsrede, in: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V.: Interkulturelle Kompetenz. Qualitätsstandard für soziale Arbeit. München 2. Aufl. 2001.
- Brög, Hans/Foos, Peter/Schulze, Constanze (Hg.): Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog, München 2006.
- Di Leo, Joseph: Deutung von Kinderzeichnungen, Karlsruhe 1992.
- Dixon, Travis: Social Cognition and Racial Stereotyping in Television. Consequences for Transculturalism, in: Milhouse/Asante/Kwosu: Transcultural Realities, Thousand Oaks 2001.
- Engelmann, Jan: Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader, Frankfurt a.M. 1999.
- Erlar, Michael: Soziale Arbeit, Weinheim/München 5. Aufl. 2004.
- Eid, Klaus/Langer, Michael/Rupprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts, Paderborn 6. Aufl. 2002.
- Eid, Klaus/Langer, Michael/Rupprecht, Hakon: Kinderkunst, München 1983.
- Fabbre, René del: Interkulturelle Theorie und historische Empirie, in: Zimmermann: Interdisziplinarität und Interkulturalität, München 2005.



- Frith, Simon: Musik und Identität, in: Engelmann: Der kleine Unterschied. Der Cultural-Studies-Reader, Frankfurt a.M./New York 1999.
- Glas, Alexander: Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003.
- Ganzert, Nicole/Latz, Kerstin/ May, Claudia/Schacht, Michael (Hg.): Die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit, Frankfurt a.M. 1996.
- Ganzert, Nicole/Latz, Kerstin/May, Claudia/Schacht, Michael: Zur Bildungsrelevanz kunstpädagogischer Arbeit, in: Ganzert/Latz/May/Schacht: Die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit, Frankfurt a.M. 1996.
- Gründer, Horst: Geschichte der deutschen Kolonien, 5. Aufl. Paderborn 2004.
- Grözinger, Wolfgang: Kinder kritzeln, zeichnen, malen, München 1966.
- Hall, Stuart: Ethnizität: Identität und Differenz, in: Engelmann: Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader, Frankfurt a.M. 1999.
- Hall Stuart: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3, Göttingen 2000.
- Hall, Stuart/Höller, Christian: Ein Gefüge von Einschränkungen, in: Engelmann: Der kleine Unterschied. Der Cultural-Studies-Reader, Frankfurt a.M. 1999.
- Hansen, Klaus: Kritische Überlegungen zum interkulturellen Paradigma, in: Zimmermann: Interdisziplinarität und Interkulturalität, München/Mering 2005.
- Hetzer, Hildegard (Hg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg 1995.
- Jehle-Santoso, Bernhard: Nürnberger Erklärung: Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, in: Pommerin-Götze: Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1992.
- Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel, in: Kirschenmann/Schulz/Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München 2006.

- Kirchner, Constanze: Lebensweltbezug, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003.
- Kirchner, Constanze: Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung, in: Brög/Foos/Schulze: Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog, München 2006.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München 2006.
- Kim, Min-Sun: Perspectives on Human Communication: Implications for Transcultural Theory, in: Milhouse/Asante/Nwosu: Transcultural Studies, Thousand Oaks 2001.
- Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung, Baltmannsweiler 1990.
- Koch, Eckhart: Globalisierung: Strategie und Kooperation, in: Zimmermann: Interdisziplinarität und Interkulturalität, München 2005.
- Kramer, Edith: Art as therapy with children, 2nd ed. Chicago 1993.
- Lange, Marie-Luise: Der zersplitterte Spiegel, in: Peez/Richter: Kind - Kunst - Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung, Frankfurt a.M./Erfurt 2004.
- Lewis, David: Überleben und Identität, in: Siep: Identität der Person - Aufsätze aus der nordamerikanischen Gegenwartsphilosophie, Basel/Stuttgart 1983.
- Milhouse, Virginia/Asante, Molefi Kete/Nwosu, Peter: Transcultural Studies, Thousand Oaks 2001.
- Montada, Leo: Grundlagen der Entwicklungspsychologie, in: Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, München 2002.
- Oerter, Rolf: Kultur, Ökologie, Entwicklung, in: Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, München 2002.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie, München 2002.
- Parfit, Derek: Reasons and Persons, Teil III, Oxford 1987.
- Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/ Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 4, Hamburg 2004.

- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002.
- Pfennig, Richard: Bildende Kunst der Gegenwart. Analyse und Methode, Oldenburg 1959, in: Schiementz/Beilharz: Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik, Weinheim 1995.
- Pommerin-Götze, Gabriele (Hg.): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multi-kulturellen Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1992.
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kinder durch seine Zeichnung, Luchter-hand 1996.
- Peez, Georg/Richter, Heide (Hg.): Kind - Kunst - Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhe-tischen Erziehung, Frankfurt a.M./Erfurt 2004.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung, Berlin 1997.
- Richter, Hans-Günther (Hg.): Kinderzeichnung interkulturell, Münster u.a. 2001.
- Sassan, Saskia: Spatialities and Temporalities of the Global. Elements for a Theorization, in: Apparurai: Globalization, Durham u.a. 2001.
- Schiementz, Walter/Beilharz, Richard: Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik, Weinheim 1995.
- Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung, Berlin u.a. 1990.
- Schütz, Helmut: Gefährliche Kunst - gefährdete Kunstpädagogik, in: Schiem-entz/Beilharz: ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weinheim 1995.
- Schütz, Norbert: Zeichenwollen - Zeichenkönnen, in: Kunst + Unterricht, Sammelband zur Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003.
- Siep, Ludwig (Hg.): Identität der Person - Aufsätze aus der nordamerikanischen Gegen-wartsphilosophie. Basel u.a. 1983.
- Sontag, Susan: Gegen Interpretation, 1964, in: Sontag: Kunst und Antikunst, Reinbeck 1968.
- Sontag, Susan: Kunst und Antikunst, Reinbeck 1968.

- Straub, Josef: Was kann die Kunst zum Unternehmenserfolg beitragen? in: Ganzert u.a.: Die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit, Frankfurt a.M. 1996.
- Swinburne, R./Shoemaker, S: Personal Identity, Oxford 1984b.
- Titze, Doris: Die Dynamik im Bild, in: Brög/Foos/Schulze: Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog, München 2006.
- Thole, Werner: Grundriß soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 2.Aufl. Wiesbaden 2005.
- Vahsen, Friedhelm G./ Tan, Dursun: Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit, in: Thole: Grundriß soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 2. Aufl. Wiesbaden 2005.
- Warzecha, Birgit: Kunstpädagogische Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern, in: Ganzert/Latz/May/Schacht: Die Notwenigkeit kunstpädagogischer Arbeit, Frankfurt a.M. 1996.
- Wehler, Hans-Ulrich: Die verschämte Klassengesellschaft, in: DIE ZEIT, Nr. 48/06.
- Weltbank: Weltentwicklungsbericht 2006: Chancengerechtigkeit und Entwicklung, Washington 2005.
- Wichelhaus, Barbara: Entwicklung/Kinderzeichnung, in: Kunst + Unterricht, Sammelband Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003.
- Wichelhaus, Barbara: Kompensatorische Kunstunterricht, in: Kunst + Unterricht, Seelze 191/1995.
- Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik - Normalisierung, Integration und Differenz, in: Pazzini/Sturm/Legler/Meyer: Kunstpädagogische Positionen 4, Hamburg 2004.
- Welzer, Harald: Schluß mit nutzlos, in: DIE ZEIT, Nr. 5/07.
- Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät, München 1974.
- Williams, Bernhard Arthur Owen: Probleme des Selbst, Stuttgart 1978.
- Zimmermann, Bernhard: Interdisziplinarität und Interkulturalität, München/Mering 2005.

Zimmermann, Bernhard: Soziologie der ethnischen Beziehungen, in: Zimmermann: Interkulturalität und Interdisziplinarität, München/Mering 2005.

## **Zeitschriften**

Amnesty Journal Nr. 02/07.

Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Qualitätsstandard für soziale Arbeit. München, 2. Aufl. 2001.

CEPA. Comunidade Evangélica de Porto Alegre, Porto Alegre 02/06.

DIE ZEIT, Nr. 48/06, Hamburg 23. Nov. 2006.

DIE ZEIT, Nr. 5/07, Hamburg 25. Jan. 2007.

Bundeszentrale für politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 290/06.

Bundeszentrale für politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 286/05.

Bundeszentrale für politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 280/03.

Kunst + Unterricht, Sammelband - Kinder- und Jugendzeichnung, Seelze 2003.

Kunst + Unterricht, Seelze 191/1995.

## World Wide Web

<http://cepa.org.br>

Startseite der evangelischen Kirchengemeinde von Porto Alegre.

[www.fak12.uni-muenchen.de/ikk/](http://www.fak12.uni-muenchen.de/ikk/)

Startseite des Instituts für Interkulturelle Kommunikation der LMU München mit Beschreibung des Studieninhaltes.

[www.patio13.de](http://www.patio13.de)

Kompetenzzentrum Straßenkinderpädagogik, initiiert von Prof. Dr. Weber von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

[www.ph-heidelberg.de](http://www.ph-heidelberg.de)

Startseite der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

[www.worldbank.com](http://www.worldbank.com)

Startseite der Weltbank mit Verweisen auf interne Datenbanken. Datenerhebungen zu bildungspolitischen und wirtschaftlichen Verhältnissen der Mitgliedsländer.

<http://www1.worldbank.org/education/edstats/>

EDstats: Datenbank der Weltbank gibt thematisch sortierte Informationen. Relevante Daten sind zu finden unter dem Menüpunkt: Thematic Data - Education Outcomes

## 6 Abbildungen



Abb.1: Die Kindertagesstätte „Bom Samaritano“



Abb. 2: Das Refektorium





Abb. 3: Eines der Klassenzimmer



Abb. 4: Der Spielplatz mit dem Gelände im Hintergrund





Abb. 5: Rodrigo



Abb. 6: Rodrigos farbiges Bild (DIN A3)

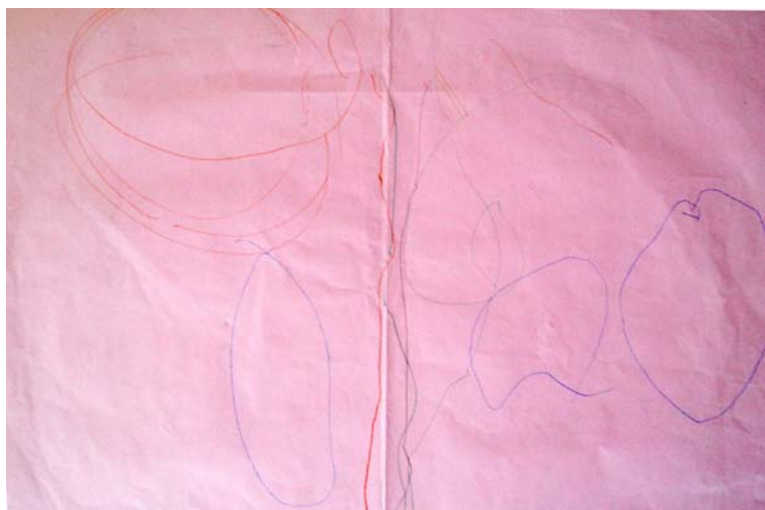


Abb. 7: Ryans Buntstiftzeichnung (DIN A2)



Abb. 8: Gruppe der Dreijährigen beim Malen. Vorne links sitzt Keslin mit dem Kinderbuch "Das Dschungelbuch".



Abb. 9: Sarah



Abb. 10: Sarahs erste Buntstiftzeichnung (DIN A3)



Abb. 11: Sarahs sinnunterlegtes Kritzelbild (ca. DIN A3)



Abb. 12: Schriftimitation (DIN A3)



Abb. 13: Röntgenbild (DIN A4)





Abb. 14: Perspektivische Zeichnung (DIN A3)



Abb. 15: Geschirr waschende Frau (DIN A3)

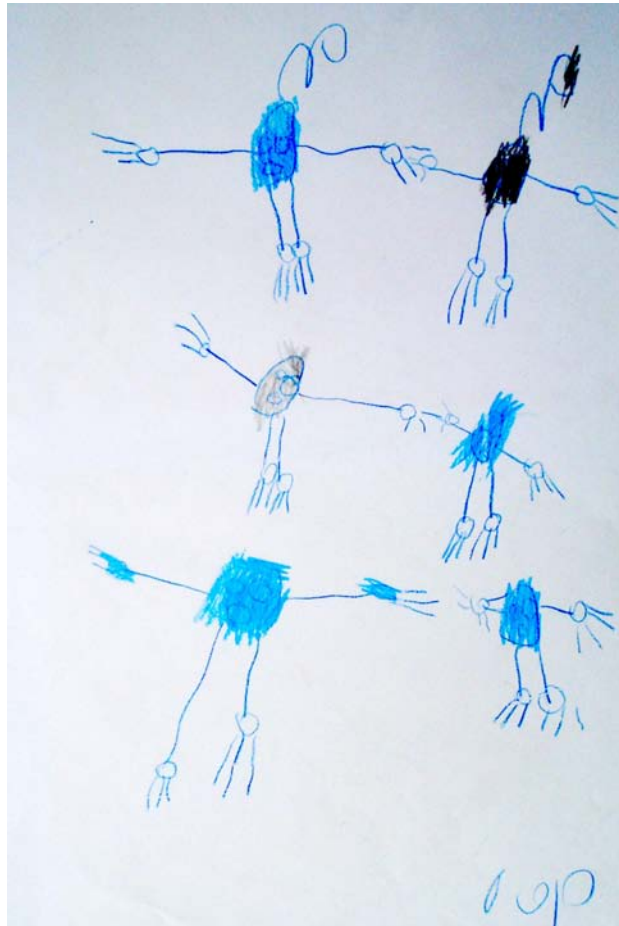


Abb. 16: Marias Zweierreihe (DIN A3)



Abb. 17: Claitons Monsterfiguren (DIN A3)



Abb. 18: Matheus` Familie (DIN A3)

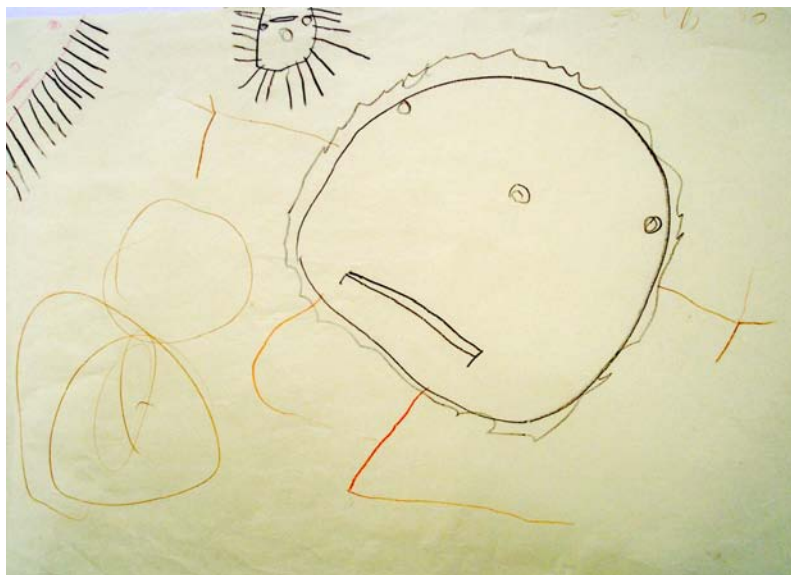


Abb. 19: Alexandras Kopffüßler (DIN A3)



Abb. 20: Clovis` Kampfbild



Abb. 21: Gabrielas „Hello Kitty“ (DIN A3)



Abb. 22: Gabrielas Selbstporträt (ca. DIN A 3)





Abb. 23: “RBD” – Abkürzung der Fernsehserie “Rebeldes” (Rebellen)



Abb. 24: Zwei Zehnjährige beim Malen des Kürzels „RBD“.



Abb. 25: Mädchengruppe beim Malen





Abb. 26: Jungengruppe beim Malen



Abb. 27-31: Fußballfelder (DIN A3)



Abb. 32: Die Mädchen vor den aufgehängten Fußballfeldern (rechtes Foto)

Abb. 33 und Abb. 34: Die brasilianische und die deutsche Fahne  
(DIN A3)



Abb. 35: Dylans Bild seiner Mutter (DIN A3)



Abb. 36: Deners Dschungelbuchmotiv (DIN A3)



Abb. 37: „Amor“ (DIN A3)





Abb. 38: Jagos Superman, der eine Person aus einem brennenden Haus rettet (DIN A4)



Abb. 39: Ingrid's Bild, das an eine Feuersbrunst erinnert (DIN A4)